

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

EFFETS D'UN ENSEIGNEMENT GRAMMATICAL COORDONNÉ ET SIMULTANÉ EN
ANGLAIS L1 ET EN FRANÇAIS L2 SUR LES PERCEPTIONS ET LES
CONNAISSANCES D'ÉLÈVES DE DEUXIÈME SECONDAIRE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR
CLAUDE QUEVILLON LACASSE

AVRIL 2011

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

Pour mes beaux amours de ma vie.

REMERCIEMENTS

Merci à ma directrice, Mme Gladys Jean, pour sa compréhension et sa patience. Merci également à mes lecteurs, M. Denis Foucambert et Mme Daphnée Simard, pour leurs conseils. Merci à M. Fournier, pour sa diligence. Merci aux enseignants qui ont participé à cette étude, pour leur bonne volonté et leur engagement. Merci à mon mari, Julio, pour sa confiance indéfectible en mes compétences et pour ses milliers de projets qui me permettent d'aller de l'avant. Merci à ma famille, en particulier ma mère, Ginette, et à mes amis, spécialement Karina, pour leur support moral et tous les moments d'évasion. Merci, surtout et avant tout, à mes deux anges, Julian et Loraline, qui sont arrivés pendant mon parcours à la maîtrise : merci de m'avoir obligée à prioriser les choses vraiment importantes de la vie et d'avoir fait en sorte que cette entreprise s'avère une expérience enrichissante et divertissante.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	viii
LISTE DES TABLEAUX	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	x
RÉSUMÉ	xi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1	
PROBLÉMATIQUE	4
1.1 Problématique	4
1.2 Objectifs et sous-objectifs	6
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE	7
2.1 L'enseignement grammatical en anglais L1	7
2.1.1 Survol historique	8
2.1.2 Débats actuels	10
2.1.3 Programme de formation de l'école québécoise, 1 ^{er} cycle du secondaire : <i>English Language Arts</i>	13
2.2 L'enseignement grammatical en français L2	15
2.2.1 Survol historique	15
2.2.2 Débats actuels	17
2.2.3 Programme de formation de l'école québécoise, 1 ^{er} cycle du secondaire : Français langue seconde – programme de base – programme enrichi	22
2.3 Perceptions des enseignants et des élèves face à l'enseignement grammatical en anglais L1 et en L2	23
2.4 L'influence de la L1 sur le développement de la L2	29

2.4.1 Les théories sur le transfert translinguistique	30
2.4.2 La théorie de l'interdépendance linguistique	33
2.4.3 L'enseignement des langues d'origine	35
2.4.4 L'utilisation de la L1 en classe de L2 dans l'enseignement grammatical	39
2.4.5 Mouvement d'éveil aux langues et connaissances sur la langue	40
2.5 Vers une collaboration entre enseignants de L1 et de L2	46
2.6 L'enseignement des temps du passé	50
2.6.1 Description linguistique des temps du passé en anglais	51
2.6.2 L'enseignement des temps du passé en anglais L1	53
2.6.3 Description linguistique des temps du passé en français	54
2.6.4 L'enseignement des temps du passé en français L2	57
2.7 Questions de recherche	59
CHAPITRE III	
DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE	62
3.1 Devis d'expérience	62
3.2 Participants	63
3.3 Le pré-test, le post-test et la séquence didactique	65
3.3.1 Pré-test	65
3.3.2 Post-test	67
3.3.3 Mise à l'essai des questionnaires du pré-test et des tests	68
3.3.4 Séquences didactiques	70
3.4 Déroulement	74
3.4.1 Démarches dans les deux écoles secondaires	74
3.4.2 Déroulement de l'expérimentation	75
3.5 Instruments de mesure et de collecte de données	80
3.5.1 Les questionnaires	80
3.5.2 Les tests	80

3.6	Prise, analyse et traitement des données	81
CHAPITRE IV		
	RÉSULTATS	85
4.1	Résultats relatifs à la question de recherche principale	86
4.1.1	Données quantitatives des questionnaires	86
4.1.2	Donnes qualitatives des questionnaires	98
4.2	Résultats relatifs à la première sous-question de recherche	102
4.3	Résultats relatifs à la seconde sous-question de recherche	106
CHAPITRE V		
	DISCUSSION	112
5.1	Changements de perceptions à la suite du traitement grammatical coordonné	112
5.1.1	Changements de perceptions par rapport aux quatre construits retenus	113
5.1.2	Ce que les justifications et les commentaires écrits des élèves nous apprennent	116
5.2	Corrélations entre les perceptions et les résultats aux tests	119
5.3	Amélioration des résultats aux tests à la suite du traitement grammatical	120
5.4	Analyse des entrevues et des observations	122
5.4.1	Les entrevues	122
5.4.2	Les observations du déroulement des séquences didactiques	125
CONCLUSION		129
APPENDICE A		
	TABLEAU DES CARACTÉRISTIQUES DES PARTICIPANTS	137
APPENDICE B		
	QUESTIONNAIRES	139
APPENDICE C		
	TESTS	163
APPENDICE D		
	SÉQUENCES DIDACTIQUES	180

APPENDICE E	
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	216
APPENDICE F	
FIGURES COMPARANT LES SCORES DE PERCEPTIONS DES ITEMS À ÉCHELLE DE LIKERT	218
APPENDICE G	
DONNÉES DESCRIPTIVES DES ITEMS À ÉCHELLE DE LIKERT, PAR CONSTRUIT	220
APPENDICE H	
RÉSULTATS BRUTS AUX TESTS	240
APPENDICE I	
DONNÉES QUALITATIVES DES QUESTIONNAIRES	243
RÉFÉRENCES	251

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
2.1	Le système verbal temps-aspect de l'anglais à choix binaires (tiré de Bache et Davidsen-Nielsen, 1997, p. 310)	52
4.1	Comparaison des résultats (%) aux tests lors du pré-test et du post-test en anglais L1, par section	108
4.2	Comparaison des résultats (%) aux tests lors du pré-test et du post-test en français L2, par section	108
4.3	Anglais L1 : comparaison des résultats (%) à la première section du test, entre le pré-test et le post-test	110
4.4	Français L2 : comparaison des résultats (%) à la première section du test, entre le pré-test et le post-test	110

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
3.1 Séquences didactiques originales (avant l'expérimentation)	73
3.2 Déroulement réel des séquences didactiques : semaine 1	77
3.3 Déroulement réel des séquences didactiques : semaine 2	78
4.1 Perceptions des élèves par construit : anglais L1	90
4.2 Perceptions des élèves par construit : français L2	91
4.3 Scores des items à échelle de Likert ajoutés au post-test	95
4.4 Pourcentage d'élèves ayant répondu « <i>yes</i> » aux questions à réponse fermée du post-test	97
4.5 Corrélations de Pearson entre les résultats aux tests et les perceptions des deux groupes ($n = 69$) : français L2	104
4.6 Corrélations de Pearson entre les résultats aux tests et les perceptions des deux groupes ($n = 69$) : anglais L1	105

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

L1	langue maternelle
L2	langue seconde

RÉSUMÉ

La dernière réforme scolaire au Québec prône la collaboration entre enseignants d'un même cycle au secondaire, mais rares sont les écoles secondaires anglophones québécoises où les enseignants d'anglais langue maternelle (L1) et de français langue seconde (L2) travaillent de concert. Par ailleurs, l'enseignement grammatical diffère largement en anglais L1, où il est pratiquement absent, et en français L2, où il sert de base à la structure des cours. Plusieurs recherches ont pourtant prouvé les effets positifs du transfert translinguistique, notamment pour l'apprentissage de la grammaire dans la L2. Au-delà des différences dans l'enseignement grammatical, il existe également des divergences importantes sur le plan des perceptions des élèves et des enseignants face à la grammaire et à son enseignement, en anglais L1 versus en L2. Des exemples de collaboration entre enseignants donnent un aperçu des changements positifs, sur le plan des perceptions et des connaissances grammaticales, que peut engendrer la coordination de l'enseignement grammatical en L1 et en L2.

Dans le cadre du présent mémoire, nous avons conçu des questionnaires sondant les perceptions d'élèves du secondaire face à l'enseignement grammatical dans leurs cours d'anglais L1 et de français L2, des séquences didactiques coordonnées en anglais L1 et en français L2, et des tests mesurant les connaissances de l'élément grammatical sélectionné. L'aspect grammatical choisi est l'emploi du passé composé et de l'imparfait en français L2, et l'emploi du *Simple Past* et du *Past Progressive* en anglais L1. Nous avons mesuré les perceptions et les connaissances d'élèves de deuxième secondaire avant et après les séquences didactiques, qui se sont déroulées de façon plus ou moins simultanée, dans un groupe expérimental ($n=37$) et un groupe témoin ($n=34$), celui-ci ayant seulement suivi la séquence didactique en français L2. Nous avons également observé en personne le déroulement des séquences didactiques et avons conduit de courtes entrevues à la suite de l'expérimentation, auprès d'élèves bénévoles et des deux enseignants des groupes-classes expérimentaux.

Nos résultats démontrent que les perceptions des élèves étaient généralement plus positives à la suite du traitement grammatical coordonné et simultané en anglais L1 et en français L2 chez les élèves du groupe expérimental que chez les élèves du groupe témoin. De plus, les élèves du groupe expérimental ont mieux réussi à la section des tests mesurant leurs connaissances grammaticales déclaratives, qui étaient d'ailleurs corrélées à des perceptions positives face à l'enseignement grammatical, tant en anglais L1 qu'en français L2.

Mots-clés : enseignement grammatical, anglais L1, français L2, collaboration entre enseignants

INTRODUCTION

La dernière réforme scolaire québécoise, basée sur des réflexions amorcées en 1994 et sur plusieurs rapports qui ont suivi, s'est concrétisée en 2003 par la publication du Programme de formation de l'école québécoise, mis à jour en mai 2008 par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2008a, 2008b). Les objectifs du programme d'études (instruire, socialiser et qualifier) visent à développer chez l'élève une aptitude à créer des liens entre cinq domaines généraux de formation et neuf compétences transversales, à travers cinq domaines d'apprentissage, dans lesquels sont définies les connaissances et les compétences que l'élève doit acquérir durant son parcours scolaire. Afin que l'élève soit en mesure d'établir ces connexions, le programme de formation prône la collaboration entre les divers enseignants d'une école, notamment pour l'élaboration de situations d'apprentissage et d'évaluation intégrant plusieurs disciplines (Lefebvre et Morel, 2008). Les domaines généraux de formation et les compétences transversales ont été établis pour « [favoriser] la cohérence et la complémentarité des interventions éducatives » (MELS, 2008a, p. 21). Les compétences transversales, en particulier, « relèvent [...] d'une responsabilité partagée et exigent un effort de concertation et de collaboration entre les divers intervenants qui en sont collectivement responsables » (*Ibid*, p. 33). Dans le domaine d'apprentissage des langues, l'intérêt de la collaboration entre enseignants semble évident : « le regroupement des disciplines en domaines d'apprentissage invite les enseignants à une lecture dynamique et croisée des compétences et du contenu de formation propres à chacune des disciplines d'un même domaine » (*Ibid*, p. 57). D'ailleurs, comme le suggèrent plusieurs auteurs de Grande-Bretagne, une collaboration entre enseignants d'anglais langue maternelle (L1) et de langues secondes (L2) aiderait grandement les élèves à développer leurs compétences dans les diverses langues étudiées (Cordingley, Bell, Rundell et Evans, 2003; Burley et Pomphrey, 2002, 2003, 2004). Or, le dialogue est difficile à établir, notamment entre les départements d'anglais L1 et de L2 (Turner et Turvey, 2002).

Par ailleurs, le milieu de l'éducation se soucie du niveau d'exactitude en production écrite des élèves, tant en anglais L1 (Cots, 2008) qu'en français L2 (MELS, 2008b), et il y aurait un lien entre la performance des élèves en production et leurs connaissances explicites sur la langue pour ce qui est de la L2 (Andrews, 2007). De plus, il semble exister des divergences importantes dans la façon d'aborder et d'enseigner la grammaire dans les cours d'anglais L1 et de français L2 (Burley et Pomphrey, 2003). Il serait donc intéressant d'investiguer les effets possibles d'un enseignement grammatical coordonné et simultané, en anglais L1 et en français L2.

Par enseignement grammatical coordonné et simultané, nous référons au fait de sélectionner de façon conjointe (entre enseignants d'anglais L1 et de français L2, dans ce cas-ci) un élément grammatical particulier et de planifier une période temps pour son enseignement dans deux cours de langue. Ainsi, il s'agit d'un consensus entre deux enseignants au sujet du choix d'un point de grammaire précis et du moment de son enseignement. Nous ne parlons donc pas ici de pédagogie intégrée telle que proposée par Roulet (1981) ou de didactique de l'alternance des langues telle que présentée par Castellotti (2001). En effet, les pédagogies proposées par ces auteurs impliquent une forme de comparaison explicite entre la L1 et la L2, alors qu'il n'en est pas question ici.

Dans la présente étude, nous rendons compte d'une recherche quasi-expérimentale où nous avons vérifié l'impact de l'enseignement d'un élément grammatical similaire en anglais L1 et en français L2, chez des élèves de deuxième secondaire. Nous nous sommes intéressée particulièrement à l'effet d'un tel enseignement sur les perceptions des élèves face à l'enseignement grammatical dans leurs deux cours de langue et, en second plan, sur leurs résultats à un test mesurant leurs connaissances de l'élément grammatical enseigné. Aussi précisons-nous d'ores et déjà qu'il n'était pas question de tester les effets d'une séquence didactique, mais bien l'impact d'une coordination de l'enseignement grammatical.

Cette étude se veut innovatrice à plusieurs égards. En effet, à notre connaissance, aucune étude n'a rendu compte de façon quantitative, avec une composante qualitative, des effets d'un enseignement grammatical coordonné et simultané. Comme nous le présenterons dans notre cadre théorique, plusieurs articles rapportent les effets observés ou les commentaires des participants sur une forme d'enseignement grammatical coordonné, dans le cadre de projets pilotes, surtout sur le plan de la formation des futurs enseignants de langue. De plus,

les éléments grammaticaux sélectionnés pour notre étude, le passé composé et l'imparfait en français L2 et le *Simple Past* et le *Past Progressive* en anglais L1, n'ont fait l'objet d'aucune étude, à notre connaissance, où on les enseignait en même temps (c'est-à-dire de façon simultanée et coordonnée) afin de créer des opportunités de transfert de connaissances grammaticales. À l'instar de plusieurs études portant sur l'enseignement de ces deux temps en français L2, nous avons par ailleurs choisi de baser leur enseignement sur des explications aspectuelles plutôt que traditionnelles.

Dans les chapitres qui suivent, nous débuterons en exposant la problématique et nos objectifs de recherche. Puis, nous présenterons le cadre théorique qui sous-tend notre démarche. Dans cette partie, nous ferons état de l'enseignement grammatical en anglais L1 puis en L2 en général, pour ensuite discuter de quelques théories de transfert linguistique et de cas où ces théories ont été appliquées; nous comparerons ensuite les perceptions des élèves et des enseignants face à l'enseignement grammatical en anglais L1 et en L2, suivi d'un résumé d'exemples concrets de collaboration entre enseignants. Ensuite, nous expliquerons l'emploi des temps du passé sélectionnés pour notre expérimentation, et nous discuterons brièvement de leur enseignement. Nous terminerons notre cadre théorique en présentant notre question de recherche principale et nos deux sous-questions. Dans le chapitre suivant, nous expliquerons la démarche méthodologique que nous avons suivie : seront décrits le devis d'expérience, les participants, le matériel élaboré pour le pré-test, le post-test et les séquences didactiques, le déroulement de la mise à l'essai et de l'expérimentation, les instruments de mesure ainsi que la collecte, l'analyse et le traitement des données. Les deux chapitres qui suivront seront consacrés aux résultats et à la discussion des résultats. Nous conclurons en résumant notre étude et en exposant ses limites, les implications pédagogiques et des pistes de recherche future.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans ce premier chapitre, nous expliquerons le cheminement et les interrogations qui nous ont poussée à explorer les effets possibles d'un enseignement grammatical coordonné en anglais L1 et en français L2. Par là, nous entendons le fait de coordonner le choix, les explications et le moment pour l'enseignement d'un élément grammatical similaire en anglais et en français, de façon simultanée dans les cours d'anglais L1 et de français L2 d'élèves du secondaire. Nous enchaînerons ensuite avec les objectifs et sous-objectifs que nous nous sommes fixés.

1.1 Problématique

« Madame, *there's no grammar in English!* » Et nous de demeurer bouche-bée devant l'ignorance de leur propre système langagier...

Nous avons été confrontée maintes fois à ce type d'assertions de la part de nos élèves du système scolaire secondaire anglophone public québécois, et plusieurs enseignants de français L2 que nous côtoyons déplorent aussi le manque de connaissances grammaticales de l'anglais L1 de leurs élèves. Wales (1996) généralise cette situation aux pays anglophones en général, où les enseignants de langue étrangère remarquent que les élèves du secondaire ont une compréhension limitée de la structure de l'anglais L1. Il ajoute que ce manque de connaissances linguistiques de leur L1 crée un obstacle non négligeable pour les élèves, dans leur compréhension des structures linguistiques d'une langue étrangère (Wales, 1996).

De plus, nous avons pu constater que les enseignants d'anglais L1 sont également conscients des lacunes grammaticales de leurs élèves. D'ailleurs, ce problème ne semble pas dater d'hier, puisque Hutton (1954) rapporte que les élèves du collège (correspondant à l'école secondaire) ne sont pas en mesure d'identifier les catégories de mots, tout comme les futurs enseignants locuteurs natifs de l'anglais de l'étude de Celce-Murcia (1995), alors que les élèves de Keller (1956) ignoraient tout du participe passé. La revue *The English Journal* regorge d'exemples similaires : Vavra (1996) mentionne que les élèves ne sont pas capables d'identifier les sujets et les verbes dans leurs propres écrits; Doniger (2003) rapporte qu'ils ne peuvent pas distinguer un verbe d'une préposition; et de Beaugrande (1984) affirme que la majorité de ses étudiants universitaires n'ont aucune maîtrise des connaissances grammaticales.

Les auteurs imputent la pauvre maîtrise grammaticale des élèves anglophones à plusieurs facteurs, dont les explications abstraites retrouvées dans les manuels scolaires utilisés, les confusions terminologiques, les relents d'une interprétation restrictive de l'approche communicative, le manque de connaissances grammaticales des enseignants, les méthodes traditionnelles d'enseignement de la grammaire ou encore la formation insuffisante des futurs enseignants d'anglais L1 (de Beaugrande, 1984 ; Hutton, 1954 ; Tchudi et Thomas, 1996 ; Vavra, 1996, 2003).

De plus, notre propre investigation informelle auprès d'élèves québécois du secondaire nous informe que, lorsqu'on leur demande de décrire ce qu'ils font en cours d'anglais L1, ceux-ci répondent qu'ils lisent beaucoup, puis écrivent leurs impressions ou le résumé de leurs lectures, et se préparent pour leur discours annuel de rhétorique. Ceux qui, comme nous, ont étudié au primaire et au secondaire dans le système francophone, sont habitués à suivre un cours de langue bien différent, entièrement structuré à partir des points de grammaire à couvrir, que ce soit un cours de français L1 ou de L2. En tant que futurs enseignants de français L2, nous sommes également formés pour enseigner la grammaire du français, à travers des activités communicatives. Les cahiers d'exercices et les manuels que nous utilisons sont d'ailleurs souvent organisés en fonction des éléments linguistiques à enseigner.

Peut-être est-ce à cause de la relation rigide qu'entretient le français avec la norme, que la grammaire écrite occupe une place si importante dans les cours de français? Sans vouloir répondre à cette question qui nous amènerait vers un tout autre débat, il demeure qu'il y a

certainement un manque d'adéquation entre les contenus grammaticaux couverts dans les cours d'anglais L1 et de français L2, et des différences dans la façon dont la grammaire de la langue y est perçue, enseignée et acquise.

Par ailleurs, les élèves anglophones que nous avons rencontrés dans l'exercice de notre profession d'enseignante font preuve d'un manque d'enthousiasme vis-à-vis l'étude de la grammaire (fait documenté dans l'étude descriptive de Jean et Simard, à paraître), et ils semblent éprouver des difficultés dans l'apprentissage de la grammaire en français L2. Se pourrait-il que ce soit parce qu'ils ne possèdent peu ou pas de connaissances grammaticales explicites dans leur L1, et qu'ainsi les éléments grammaticaux présentés dans leurs cours de français L2 leur semblent trop abstraits ou non pertinents? Serait-il, sinon, parce que l'enseignement explicite de la grammaire n'est pas privilégié en anglais L1? Il sera intéressant de se pencher sur ces questions, et de tenter de déterminer, ultimement, si l'apprentissage de la grammaire de l'anglais L1 aiderait les élèves anglophones à modifier leur opinion par rapport à l'enseignement grammatical et à apprendre la grammaire du français L2.

1.2 Objectifs et sous-objectifs visés

L'objectif principal de notre recherche est de déterminer les effets d'un enseignement grammatical coordonné et simultané, en anglais L1 et en français L2, sur l'attitude des élèves par rapport à l'enseignement grammatical, dans leurs deux cours de langue. Nous vérifierons, au second plan, les effets de cette coordination des cours de L1 et de L2 sur les connaissances grammaticales des élèves telles que mesurées par un test de grammaire, en anglais L1 et en français L2, ainsi que les relations possibles entre les perceptions des élèves et leurs résultats aux tests grammaticaux proposés. Nous tenons à réitérer qu'il n'est nullement question de tester une séquence didactique en particulier, mais bien d'essayer de découvrir les effets potentiels d'un enseignement grammatical quel qu'il soit, délivré de façon coordonnée et simultanée dans deux cours de langue différente.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Dans le chapitre précédent, nous avons expliqué la problématique qui nous a amenée à nous intéresser aux effets possibles d'un enseignement grammatical coordonné en anglais L1 et en français L2 sur les attitudes des élèves vis-à-vis de l'enseignement de la grammaire et sur leurs résultats à un test de grammaire dans les deux cours. Nous exposerons maintenant les bases théoriques qui soutiendront nos questions de recherche, lesquelles cloront ce chapitre.

2.1 L'enseignement grammatical en anglais L1

Dans la présente section, nous avons choisi de discuter de l'enseignement grammatical de l'anglais L1, par opposition à l'enseignement de la grammaire en L2 en général. La raison en est que les cours d'anglais L1 diffèrent grandement des cours de français L1 ici au Québec, et ne pourraient donc être regroupés sous une seule bannière L1. Par contre, l'enseignement des L2 est plus uniforme, surtout par rapport à l'enseignement grammatical; il conviendra donc, dans une section ultérieure, de faire une recension des écrits portant sur l'enseignement de la grammaire en L2 en général. Dans un premier temps, nous dresserons un tableau sommaire de l'enseignement grammatical spécifiquement en anglais L1, du point de vue historique, puis du point de vue actuel, et ce au Québec et ailleurs dans le monde. Nous

décrivons ensuite brièvement la place accordée à la grammaire dans le programme québécois de formation pour l'anglais L1 au secondaire.

2.1.1 Survol historique

Aux États-Unis, vers la fin du 18^e siècle, les cours de langue anglaise accordaient une place primordiale à la grammaire de la phrase, puisque, à l'instar de l'enseignement d'autres langues européennes, on y avait importé les méthodes d'enseignement du latin (Crystal, 2004 ; Squire, 2003). On avait également calqué la grammaire du latin, ce qui s'appliquait généralement bien à l'ancien anglais, mais certainement pas à l'anglais moderne (Crystal, 2004). En effet, l'anglais moderne ne comporte que peu d'inflexions morphologiques, alors que le latin en regorge, sans parler des huit cas du latin, qui n'ont aucune correspondance en anglais moderne. Cependant, l'enseignement grammatical de l'anglais dit scolaire comprenait tous les termes de la grammaire latine, et les exercices s'apparentaient à ceux que l'on faisait faire dans les classes de latin : la déclinaison de toutes les caractéristiques, sur le plan de la nature, de la fonction et de l'accord, de chacun des mots d'une phrase, sans contexte aucun (Hillocks et Smith, 2003). Le manque de réalité de cette grammaire « latinisée » a causé, à partir des années 1950, une remise en question de la place de l'enseignement grammatical dans son ensemble (Gurrey, 1961 ; Squire, 2003). Le *National Council for Teachers of English* des États-Unis avait même fait la recommandation, dans son rapport de 1936, d'abandonner l'enseignement formel de la grammaire : même si cette recommandation dite progressiste n'a été suivie que par une minorité d'enseignants, l'idée était déjà présente dans les milieux d'enseignement états-uniens (Dixon, 2003). L'enseignement de la grammaire semblait toujours faire partie intégrante du cours d'anglais L1 dans les années 1950 (Hutton, 1954), en dépit du fait que sa pertinence était remise en question : Keller (1956) mentionne qu'il est souvent proposé que l'étude théorique et analytique de la grammaire devrait être retirée du programme d'études. Dès la décennie suivante, à quelques exceptions près, le débat sur la grammaire a été clos, et ce durant deux décennies (Vavra, 2003). Témoin de cette vague de rejet en bloc de la grammaire, Gurrey, en 1961, publiait un livre sur l'enseignement de la grammaire anglaise, dans lequel il suggérait fortement qu'on change la façon

d'enseigner la grammaire plutôt que de la mettre de côté : Gurrey suggérait d'enseigner la grammaire de l'anglais en contexte, dans le but d'améliorer les textes des élèves et leur appréciation des oeuvres littéraires, plutôt que de s'en tenir à l'analyse isolée des parties du discours, basée sur des définitions trop théoriques et inadéquates . Squire (2003), dans un article relatant l'histoire de la profession d'enseignant d'anglais L1 aux États-Unis, mentionne que la grammaire a dominé les programmes d'études à l'école secondaire junior (correspondant au 1^{er} cycle du secondaire au Québec) jusqu'en 1960, cédant la place par la suite à la littérature. En 1963, pour valider le mouvement, la *Conference on College Composition and Communication* a publié une recension d'écrits sur le sujet, rejetant avec force les approches basées sur la grammaire pour l'amélioration de la compétence écrite des élèves. D'autres études ont ensuite afflué dans ce sens, comme en rendent compte Hillocks et Smith (2003) et Hudson (2001). Les années 1950 et 1960 ont donc connu une réforme scolaire aux États-Unis ainsi que la création de plusieurs commissions d'enquête et la publication de divers rapports, cumulant en un intérêt marqué pour la littérature au primaire et la rhétorique au secondaire, par le biais de l'écriture, processus dans lequel on incluait l'orthographe des mots et « *some grammar* » (se résumant surtout aux règles de ponctuation) (Squire, 2003).

En Angleterre, la situation par rapport à l'enseignement grammatical en anglais L1 était similaire à celle qui prévalait aux États-Unis : le contenu des cours d'anglais L1 a été contesté à partir de la fin du 19^e siècle, soit à partir du moment où l'anglais a été reconnu comme matière à part entière. Le rapport Newbold de 1921, qui remettait en question l'enseignement dit formel, grammatical, de la langue, constitue un exemple de cette situation (Poulson, Radnor et Turner-Bisset, 1996). Les arguments en faveur et en défaveur de l'enseignement grammatical ont été débattus durant tout le 20^e siècle : Harris et Grenfell (2004) affirment que le rôle des connaissances grammaticales a été le sujet d'un des débats les plus chauds dans l'enseignement de l'anglais L1 pendant trente ans. De plus, la conjoncture du rejet de l'analyse contrastive et de la montée de la linguistique chomskyenne, à partir des années 1960, a fait de l'enseignement grammatical un sujet tabou : « *Talking about the language and grammar became no-go areas* » (Hawkins, 1999, p. 134). Dans les années 1970, devant l'inquiétude publique croissante face aux exigences en littératie des écoles anglaises, des linguistes ont proposé l'ajout de connaissances linguistiques et sociolinguistiques au

curriculum d'anglais L1 (Hawkins, 1999), qui avait été dénué de tout contenu linguistique formel. En effet, rien n'avait remplacé l'enseignement grammatical traditionnel, qui avait fait l'objet de critiques sévères (Poulson, Radnor et Turner-Bisset, 1996). Cependant, les enseignants d'anglais L1 se sont fortement opposés aux propositions des linguistes (Hawkins, 1999). Au niveau du gouvernement, ces débats se sont traduits par une suite de publications de rapports d'enquête sur l'enseignement de l'anglais L1 en Angleterre : le rapport Crowther en 1959, le rapport Bullock en 1975, le rapport Kingman en 1986 et le rapport Cox en 1989 (Hawkins, 1992). Ces rapports recommandaient tous l'intégration de connaissances grammaticales dans les programmes d'études d'anglais L1, surtout au niveau secondaire; les rapports Kingman et Cox favorisaient également l'introduction d'un cours de linguistique générale de type « éveil aux langues » (*Language Awareness*), dont il sera question plus loin. Cependant, ces rapports n'ont pas été transposés sous forme de politiques gouvernementales concrètes, malgré les recommandations de certains linguistes : le seul consensus sur l'enseignement de l'anglais lors d'une enquête publique en 1984 était le rejet « vigoureux et unanime » de l'analyse grammaticale (Poulson, Radnor et Turner-Bisset, 1996). Encore une fois, les enseignants d'anglais L1 ont craint un retour à un enseignement grammatical « aride et prescriptif », et se sont donc fortement opposés à l'introduction de connaissances grammaticales dans le programme d'études secondaires (Hawkins, 1992).

2.1.2 Débats actuels

Actuellement, la houle continue de faire valser les discussions et les politiques concernant l'enseignement grammatical dans les cours d'anglais L1, tant aux États-Unis qu'en Angleterre.

Aux États-Unis, le débat se poursuit à savoir si les enseignants devraient enseigner la grammaire ou non. D'ailleurs, le journal des enseignants d'anglais des États-Unis, *The English Journal*, dédiait son numéro de novembre 1996 à la question « *The Great Debate (Again) : Teaching Grammar and Usage* », alors que la même question ne semble toujours pas réglée dans le numéro de janvier 2003 intitulé « *Revitalizing Grammar* », dans lequel des pro-grammairiens, tels que Vavra, renvoient la balle aux anti-grammairiens, tels que Dunn et

Lindblom. Ceux-ci, s'appuyant sur la définition de la littératie du *National Council for Teachers of English*, « *effective use of language accross contexts and purposes* », considèrent que la communication n'a rien à voir avec la connaissance de règles et que c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer (Dunn et Lindblom, 2003). Leurs opposants, dont Vavra (1996) et Doniger (2003), accusent les anti-grammairiens de se baser sur des recherches plus ou moins valides des années 1970 et sur la croyance populaire selon laquelle les élèves apprennent la grammaire simplement en écrivant (Vavra, 1996). C'est d'ailleurs exactement ce que prétend Schuster (1999) dans un article plutôt incendiaire accusant la grammaire traditionnelle de pouvoir causer des sévices presque physiques aux élèves et blâmant les définitions incohérentes d'une grammaire scolaire inutile, impossible à apprendre et même nuisible à l'apprentissage de l'anglais. Plusieurs auteurs (Newkirk, 2003 ; Schuster, 1999 ; Simmons et Carroll, 2003), qui décrivent la persistance de l'enseignement grammatical dans certaines écoles, citent d'ailleurs justement les recensions d'écrits critiquées par Vavra et Doniger, prouvant soi-disant l'absence de corrélation entre l'étude formelle de la grammaire et l'amélioration de la performance langagière. Hudson (2001) s'applique d'ailleurs à tempérer les conclusions de ces études, montrant qu'en réalité celles-ci ne font que rendre compte de mauvaises façons d'enseigner la grammaire.

Aujourd'hui, plusieurs enseignants états-uniens exigent un retour à l'enseignement grammatical explicite, prétextant tant la pression sociale qu'institutionnelle, et en sont plutôt à chercher de meilleures façons, plus intégratives et intéressantes, de l'enseigner (Ehrenworth, 2003 ; Tchudi et Thomas, 1996), décrivant les sempiternels exercices structuraux ou « *drill to kill* » (Doniger, 2003 ; Vavra, 1996). Par exemple, Tchudi et Thomas (1996) dénoncent ce qu'ils appellent l'approche « six-semaines-par-année » adoptée en grammaire de l'anglais, une approche centrée sur des exercices décontextualisés et contradictoires portant sur l'identification des catégories de mots ou parties du discours (*parts of speech*). Ils suggèrent plutôt de développer une approche analytique de l'anglais à travers des manipulations langagières et des activités d'exploration. Leurs idées ressemblent, faut-il s'en étonner, aux suggestions faites par Gurrey en 1961. Les deux auteurs enjoignent également les futurs enseignants d'anglais à vérifier les curriculums de leur école ou de leur état, puisque, selon eux, « *grammar is not overly-stressed in most school and state guidelines and (...) current standardized tests (...), while including usage items, do not test students over grammatical*

terminology » (Tchudi et Thomas, 1996, p. 53). D'ailleurs, le *National Council of Teachers of English* (NCTE) a adopté une résolution en 1985 contre l'utilisation d'exercices grammaticaux et l'enseignement de la grammaire en général, résolution qui est toujours en vigueur (Doniger, 2003 ; NCTE, 1985 ; Vavra, 2003).

De plus, plusieurs enseignants, s'appuyant sur la définition moderne du processus d'écriture dit total, exigent aujourd'hui que l'enseignement de l'orthographe, de la grammaire et des règles d'usage soit intégré dans le processus d'écriture, quoique peu d'enseignants suivent déjà le courant (Squire, 2003). En effet, comme l'indiquent les auteurs d'un guide d'enseignement de l'anglais L1 au niveau primaire au Canada, la grammaire fait aujourd'hui partie du curriculum au primaire, malgré toute la controverse entourant le contenu, les techniques pédagogiques et le moment d'introduction de l'enseignement grammatical (Tompkins *et al.*, 2008). Ces auteurs recommandent également de toujours travailler la grammaire à partir des activités de lecture et d'écriture proposées aux élèves. Par ailleurs, les nouvelles descriptions linguistiques de la langue anglaise pourraient également faire pencher la balance en faveur de l'enseignement grammatical, puisqu'il semble que les réticences face à l'enseignement grammatical résultent surtout d'une description inadéquate, latinisée de l'anglais (Hillocks et Smith, 2003), comme il a été vu dans la sous-partie précédente.

En Angleterre, l'intérêt pour l'enseignement grammatical en anglais L1 a été ravivé plus tôt qu'aux États-Unis (Hawkins, 1999). Cet enthousiasme renouvelé est surtout dû au courant *Language Awareness*, dont il sera question plus loin, et à la publication d'une étude descriptive de Mitchell, Brumfit et Hooper (1994) qui fait état de la place minime qu'occupe l'enseignement grammatical dans les classes d'anglais L1. À la suite de séances d'observation des pratiques de classe et à des entrevues avec des enseignants, les auteurs concluent que, dans les classes d'anglais L1, l'attention est centrée sur le texte dans son ensemble ainsi que sur les caractéristiques des divers genres, littéraires ou non, et les activités pédagogiques visent surtout le développement personnel et social et la créativité littéraire (Mitchell, Hooper et Brumfit, 1994). Ils ont aussi noté que l'analyse détaillée de contenu ne se faisait pas régulièrement. L'étude de Poulson *et al.* (1996) confirme ces conclusions, après une année d'entrevues et d'observation de réunions départementales et de pratiques en salle de classe, dans huit écoles secondaires différentes. Les auteurs soutiennent par ailleurs que les avancées sont ralenties par la nature même du débat sur l'enseignement grammatical, devenu

idéologique et politique, et que les enseignants sont davantage intéressés par la composante sociolinguistique (traitant surtout de la variation linguistique historique, sociale et géographique de l'anglais aux niveaux national et international). Au cours de la dernière décennie, le gouvernement britannique a développé divers curriculums et stratégies, tels que la *National Literacy Strategy* en 1998 pour le primaire, le *Literacy Across the Curriculum* en 2001 pour le secondaire ou encore l'examen de littératie en 2001 pour les finissants en enseignement de l'anglais L1, dans le but de hausser les exigences et le niveau de connaissances grammaticales des élèves et des enseignants d'anglais L1 (Cajkler et Hislam, 2002 ; Hudson, 2001 ; Mitchell, 2000). Cependant, entre l'énonciation de politiques et leur application dans les classes, il y a toujours un grand pas à franchir : les tentatives de modification du curriculum pour l'anglais L1 au secondaire en 1992-93 ont eu pour résultat le boycott des examens nationaux par les enseignants de deuxième secondaire en 1993 (Poulson, Radnor et Turner-Bisset, 1996). Par ailleurs, cet enthousiasme contenu en faveur d'un retour de l'enseignement grammatical n'est soutenu par aucune recherche récente qui viendrait infirmer les conclusions pessimistes des études des années 1960 et 1970 (Hudson, 2001).

2.1.3 Programme de formation de l'école québécoise, 1^{er} cycle du secondaire : *English Language Arts*

Au Québec, la place qu'accorde le programme d'études du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS) à l'enseignement de la grammaire dans le cours d'*English Language Arts* est très limitée, surtout en comparaison avec le cours de français L1. Le programme d'anglais L1 vise surtout l'appropriation et la production des divers types de textes, en tenant compte, notamment, du destinataire, du mode de communication, de l'organisation textuelle, de l'utilisation de la rhétorique et de styles d'écriture. Il n'y a que les troisième et quatrième compétences, *Reads and listens to written, spoken and media texts* et *Writes a variety of genres for personal and social purposes*, qui touchent quelque peu aux connaissances linguistiques : les attentes de fin de cycle des deux compétences mentionnent que l'élève doit savoir utiliser la grammaire du texte, qui inclut la structure, les caractéristiques, les codes et les conventions du texte, pour identifier les idées et les thèmes

d'un texte, en lecture, et pour composer des textes respectant un genre littéraire en particulier, en écriture. Afin d'appliquer ces connaissances en écriture, que l'élève aura acquises par le biais de ses multiples lectures, le programme suggère une approche d'essai-erreur (MELS, 2008b, p. 119). Dans le contenu de formation, la seule section qui relève indirectement de connaissances grammaticales, *Applying Knowledge of Text Grammars*, décrit un contenu relatif, encore une fois, à la grammaire du texte seulement. Quant à l'enseignement grammatical, une remarque dans le contenu de formation est à elle seule éloquent : « *Grammar is about language-in-use. [...] Therefore, grammar is learned in the context of the student's own writing, not as a set of discrete skills taught in isolation.* » (Ibid, p. 124). À titre de comparaison, le programme de français L1 est également articulé autour de compétences similaires, dont *Lire et apprécier des textes variés* et *Écrire des textes variés*, mais comprend une longue liste de notions et concepts grammaticaux dans son contenu de formation. Des cinq sections de notions et concepts, on en compte trois relevant du domaine des connaissances explicites sur la langue : la grammaire du texte (qui englobe davantage d'éléments que son équivalent en anglais L1), la grammaire de la phrase et le lexique. Par ailleurs, ces catégories sont déclinées en détail selon les éléments précis à couvrir (MELS, 2008a). Cette différence dans l'enseignement grammatical en anglais L1 versus en français L1 existe également en Europe : De Pietro fait d'ailleurs la remarque suivante, lorsqu'il réfère à l'enseignement grammatical en anglais L1 en Angleterre, en comparaison avec le français L1 en France : « contrairement à ce qui se passe dans la tradition francophone[,] la grammaire est pour ainsi dire absente de l'enseignement » (De Pietro, 1999, p. 189).

Cependant, notons que dans le guide de l'enseignant d'un manuel canadien pour l'enseignement de l'anglais L1 (*Language Arts*) au primaire, écrit par Tompkins *et al.* (2008), il est question d'enseignement grammatical, selon une approche constructiviste et s'inscrivant dans les processus de lecture et d'écriture. Une liste des éléments grammaticaux à couvrir y est présentée (incluant les catégories de mots, les parties de la phrase de base, les types de phrase et dix règles d'usage standard). Par ailleurs, on y propose huit activités pédagogiques pour l'enseignement de la grammaire, selon les principes suivants : la grammaire doit toujours être reliée au contenu de lecture ou d'écriture à l'étude; elle ne doit pas faire l'objet d'une évaluation discrète mais doit plutôt faire partie des critères d'évaluation d'un texte écrit; si elle est enseignée de façon explicite, cela doit se faire au moyen de mini-leçons sur des

éléments grammaticaux avec lesquels les élèves ne sont pas familiers (Tompkins *et al.*, 2008). Des exemples d'exercices suggérés font travailler les élèves sur l'axe paradigmatique de la phrase ou encore la manipulation de phrases.

2.2 L'enseignement grammatical en L2

La légitimité – et même la nécessité – de l'enseignement de la grammaire en L2, que ce soit en anglais, en français ou dans une autre L2, ne fait pas autant l'objet de controverse qu'en anglais L1, du moins depuis les quelques dernières décennies. La méthode audio-orale aux États-Unis et l'approche naturelle de Krashen ont laissé leur marque dans les années 1950 et 1970 respectivement, en faisant en sorte que l'enseignement grammatical soit remis en question. Toutefois, l'enseignement grammatical est de nos jours généralement accepté et désiré en L2 (Andrews, 2007 ; Diffey, 1995 ; Ellis, 2008a ; Ellis, 2006 ; Germain et Séguin, 1995 ; Jean et Simard, à paraître). Nous exposerons maintenant la contrepartie de la section précédente, cette fois en L2 : nous ferons une recension des écrits sur l'enseignement grammatical en L2, d'un point de vue historique puis d'une perspective actuelle. Nous verrons ensuite la place accordée à la grammaire dans les programmes de L2 ministériels québécois.

2.2.1 Survol historique

Historiquement, il faut se rapporter à l'enseignement du latin pour comprendre l'évolution de l'enseignement grammatical en L2 (Germain et Séguin, 1995 ; Mitchell, 2000). En effet, le latin était enseigné durant le Moyen Âge à titre de langue vivante, selon une méthode qu'on appelle dorénavant grammaire-traduction, comprenant la mémorisation de listes de mots de vocabulaire et d'expressions, l'apprentissage des parties du discours, la récitation de déclinaisons verbales et de cas, et des exercices de traduction, d'une langue à l'autre. La description linguistique du latin qu'on utilisait, dite traditionnelle, a ensuite été

calquée sur les autres langues du monde occidental, dont le français et l'anglais, même si cette description présentait déjà plusieurs lacunes : par exemple, les parties du discours (catégories de mots) étaient expliquées en s'appuyant sur des critères tantôt sémantiques, tantôt syntaxiques, morphologiques ou logiques (Germain et Séguin, 1995). Cependant, la méthode d'enseignement grammaire-traduction ayant été bien appliquée, « l'habitude de la description dite à juste titre *traditionnelle* de la conjugaison [est] devenue, chez les usagers scolarisés, une seconde nature, au point qu'il leur semble inconcevable de la changer » (Germain et Séguin, 1995, p. 10).

La méthode grammaire-traduction, où la grammaire occupait une place centrale, « était pratiquement le seul modèle disponible connu en milieu scolaire » (Germain et Séguin, 1995, p. 18), jusqu'à l'avènement de tentatives de méthodes d'enseignement des langues vivantes, à la fin du 19^e siècle. Par exemple, la méthode directe a relégué la grammaire à un plan secondaire, en faisant de l'habileté à communiquer rapidement à l'oral son objectif premier. La grammaire y était introduite de façon inductive, sans être explicitée, et après la pratique de la langue orale. Cette façon d'enseigner la grammaire et sa place dans les cours de L2 ont été maintenues dans les méthodes structuro-globale audiovisuelle et audio-orale, qui sont apparues après la méthode directe. En Grande-Bretagne, dans les années 1970, la même histoire s'est produite : à l'époque où la majorité de la population avait désormais accès à l'apprentissage d'une L2 dans les écoles, les arguments employés pour supprimer l'enseignement grammatical en anglais L1, considéré trop analytique, inefficace et désuet, ont été transférés au domaine des L2. Par la suite, la méthode naturelle de Krashen et Terrell (1982), dans les années 1970 et 1980, a renforcé le rejet de l'enseignement grammatical dans le processus d'acquisition d'une L2 : la grammaire y était confinée à un rôle d'aide pour réviser sa production écrite. Les programmes d'immersion, très populaires au Canada pour l'apprentissage du français L2 aux anglophones depuis les années 1970, s'inscrivaient dans le même courant de pensée que la méthode de Krashen et Terrell : les apprenants étaient plongés dans un environnement scolaire en L2, et l'étude de la grammaire n'apparaissait que beaucoup plus tard, dans le cadre de la révision de textes. Aujourd'hui, cependant, on recommande l'enseignement systématique de la grammaire dans les classes d'immersion, dans le but d'éviter les erreurs récurrentes et rapidement fossilisées que l'on a remarquées chez les élèves de l'immersion française. Lightbown et Spada (2000) font la

même recommandation pour les programmes d'anglais L2 intensif au Québec. Depuis les années 1980, c'est l'approche communicative qui prévaut dans les classes de L2, où les cours sont organisés autour de notions, de fonctions, de situations ou de tâches de communication. À ses débuts, cette approche privilégiait l'aisance à l'oral par rapport à l'exactitude, souvent aux dépens de l'enseignement grammatical explicite (Andrews, 2007 ; Harris et Grenfell, 2004 ; Simard et Jean, 2006); aujourd'hui, le sens et les activités de communication priment toujours, mais on tente d'y intégrer davantage d'enseignement grammatical, et ce de différentes façons, et on admet avoir interprété la compétence de communication de façon trop restrictive lors de la mise en application de l'approche communicative.

2.2.2 Débats actuels

De nos jours, les débats didactiques face à l'enseignement grammatical en L2 concernent davantage les méthodes d'enseignement (par exemple : Andrews, 2007 ; Borg, 1999a ; Ellis, 2006 ; Mitchell, 2000 ; Nassaji et Fotos, 2004 ; Norris et Ortega, 2001), et nous en sommes aujourd'hui, du moins dans les écrits théoriques, à un retour de l'enseignement explicite et de l'intégration d'autres aspects linguistiques jusque-là ignorés en salle de classe, tels que la phonologie et la pragmatique. Nassaji et Fotos (2004) identifient quatre raisons qui ont fait renaître l'intérêt pour la grammaire en L2 : les résultats des recherches s'appuyant sur la théorie de l'attention sur la forme (*noticing hypothesis*) de Schmidt (1990), selon laquelle un apprenant de L2 doit porter attention et remarquer un élément grammatical dans l'input avant de pouvoir l'apprendre; les recherches sur les stades de développement des divers aspects grammaticaux d'une langue, qui selon l'hypothèse de potentiel d'enseignement (*teachability hypothesis*) de Pienemann (1984) peuvent être accélérées par le biais d'un enseignement grammatical, mais ne peuvent être altérées; les performances décevantes des élèves des programmes d'immersion française au Canada, mentionnés plus haut, où l'approche communicative dépourvue de grammaire a produit des effets de fossilisation des erreurs et de plafonnement des compétences; et, en dernier lieu, les preuves scientifiques des effets positifs de l'enseignement grammatical sur l'apprentissage d'une L2.

Preuve d'un retour en force du domaine de recherche de l'enseignement grammatical, les diverses descriptions des types de connaissances grammaticales abondent, ainsi que les opinions quant aux connaissances qui devraient être préconisées et enseignées en classe de L2 (Ellis, 2006). Les nombreux écrits portant sur la différence entre les connaissances déclaratives, ou explicites, et procédurales, ou implicites, en sont des exemples. Les connaissances déclaratives sont celles qu'on peut verbaliser, grâce auxquelles on peut décrire la grammaire d'une langue, souvent au moyen de termes métalinguistiques, et qui sont donc faciles à mesurer au moyen d'un test. Les connaissances procédurales sont celles que l'apprenant mobilise lorsqu'il utilise la L2, sans pouvoir nécessairement les expliquer, et dont témoigne sa production. Plusieurs autres termes ont été proposés : par exemple, van Lier (2001) parle de connaissances grammaticales inertes (déclaratives), par rapport aux connaissances profondément connectées (procédurales). Ellis (2008a) rappelle les progrès dans divers domaines prouvant que les deux types de connaissances, implicite et explicite, se situent dans différentes parties du cerveau.

L'histoire moderne de la didactique des L2 a ainsi vu naître trois positions divergentes quant à l'impact de l'enseignement des connaissances sur le développement de la grammaire des élèves en L2 (Andrews, 2007 ; Ellis, 2008a ; Ellis, 2006, 2008b ; Norris et Ortega, 2001). La première, née des idées de Krashen (1982), est celle de non-interface (*non-interface*), selon laquelle les connaissances explicites ne peuvent devenir implicites, impliquant que toute instruction explicite est inutile. La deuxième, la position forte (*strong interface*), dont DeKeyser (2003) est le principal tenant, maintient que l'acquisition d'une L2 commence par le savoir déclaratif qui devient savoir procédural par la pratique. Enfin, la troisième position, l'interface modérée (*weak interface*), se situe entre les deux : les connaissances explicites facilitent le processus d'acquisition de connaissances implicites. Les adeptes de cette position sont nombreux, par exemple R. Ellis (2008b), N. Ellis (2008a) et Spada (1997).

Par ailleurs, la façon dont ces connaissances devraient être enseignées constitue un autre débat, loin d'être résolu. Mentionnons, en premier lieu, les définitions des termes « implicite » et « explicite » dans le contexte de l'apprentissage et de l'enseignement des L2 (à ne pas confondre avec les connaissances explicites et implicites mentionnées plus haut) : l'apprentissage implicite est l'acquisition de connaissances portant sur la structure sous-jacente d'un environnement complexe de stimuli, par un processus naturel, simple,

inconscient, alors que l'apprentissage explicite est un processus plus conscient par lequel l'individu porte son attention sur des aspects particuliers d'un ensemble de stimuli, pour formuler et tester des hypothèses dans la recherche d'une structure (Ellis, 2008a). Par ailleurs, il ne faut pas confondre ces deux façons d'apprendre avec la différence entre l'enseignement-apprentissage déductif versus inductif. Une approche déductive va du haut vers le bas : la règle grammaticale est présentée, puis l'apprenant applique la règle dans divers exercices et contextes d'utilisation. À l'inverse, une démarche d'apprentissage inductive va du bas vers le haut : on présente plusieurs exemples d'une règle grammaticale à l'apprenant, et celui-ci est amené à découvrir (implicitement ou explicitement) la règle ciblée, par un exercice d'observation et de généralisation (Ellis, 2006). Ainsi, un individu peut apprendre une L2, entre autres, par une méthode utilisant une approche explicite ou implicite, et une démarche déductive ou inductive, ou encore en combinant celles-ci.

Nous verrons maintenant les conclusions de plusieurs auteurs par rapport aux effets des divers types d'enseignement grammatical sur l'acquisition des L2. Dans une recension d'études de terrain et en laboratoire sur le rôle de l'apprentissage implicite, de la conscience et de l'instruction explicite en acquisition des langues secondes, Nick Ellis (1995) conclut que l'enseignement-apprentissage a effectivement un rôle important à jouer dans l'acquisition d'une L2, surtout lorsque cela implique une forme de conscientisation grammaticale. Par ailleurs, il semble qu'une attention portée sur la forme soit nécessaire pour atteindre ce qu'Ellis appelle « *sophisticated grammatical proficiency* » (Ellis, 1995, p. 142).

Ces conclusions rejoignent celles de Spada (1997), dans une autre recension d'études en laboratoire et en milieu d'enseignement portant sur ce qu'elle appelle *form-focused instruction* (l'enseignement centré sur la forme) en acquisition des L2. Ayant défini l'instruction centrée sur la forme comme étant des épisodes pédagogiques qui ont lieu au cours de leçons basées sur le sens et dans lesquels une emphase sur la langue est fournie, soit de façon spontanée ou prédéterminée (Spada, 1997, p. 73), Spada présente les résultats de plusieurs études autour de sept questions de recherche, dont deux nous intéressent davantage. À savoir si l'instruction centrée sur la forme améliore l'acquisition des L2, Spada indique que c'est bien le cas. Pour ce qui est des meilleurs types d'instruction centrée sur la forme, il semble que l'enseignement explicite soit particulièrement efficace dans des classes de L2 basées sur l'approche communicative et dans des contextes d'immersion.

Norris et Ortega (2001) se sont attaqués à une méta-analyse de 49 études expérimentales et quasi-expérimentales, en laboratoire et en classe également, publiées entre 1980 et 1998 et portant toutes sur l'efficacité de l'enseignement de la grammaire en classe de L2. Les deux auteurs ont entre autres établi que l'enseignement grammatical en général est efficace en L2, rejetant ainsi la position de non-interface. Les effets de l'instruction en L2 seraient par ailleurs durables, quoiqu'ils diminuent quelque peu avec le temps. Considérant les différents types d'enseignement grammatical, Norris et Ortega ont comparé l'effet des pratiques, telles que définies par Long, centrées sur la forme (*Focus on Form* ou *FonF*, où l'enseignement grammatical est planifié ou spontané et s'insère dans une activité axée sur le sens) versus centrées sur les formes (*Focus on Forms* ou *FonFs*, où l'enseignement grammatical est planifié et est l'objet de la leçon), ainsi que l'effet de l'enseignement explicite versus implicite. Il en est ressorti que les pratiques axées sur la forme ou les formes sont généralement équivalentes, alors que l'enseignement explicite semble plus efficace que l'enseignement implicite, tel que mesuré au moyen de tâches traditionnelles.

Malgré ces résultats qui semblent très positifs, plusieurs auteurs (Bade, 2008 ; Ellis, 2006 ; Nassaji et Fotos, 2004) rappellent le bémol de l'enseignement grammatical explicite : les recherches sont partagées quant au transfert direct des connaissances déclaratives enseignées sur les connaissances implicites, procédurales, et ainsi sur l'interlangue des apprenants (l'interlangue étant un système intermédiaire exprimant une compétence transitoire, selon Selinker, 1972). Par ailleurs, il est possible d'apprendre une L2 sans aucune forme d'instruction explicite. Cela ne signifie pas que l'enseignement grammatical est inutile, mais plutôt qu'il faut trouver des façons grâce auxquelles les apprenants prennent conscience des éléments grammaticaux, puissent les associer à différents contextes signifiants, et aient l'occasion de les comprendre et de les utiliser afin de les intégrer dans leur interlangue.

Mitchell (2000), Nassaji et Fotos (2004) et Ellis (2006) présentent plusieurs méthodes d'enseignement grammatical prometteuses qui ont été mises de l'avant par différents auteurs, dont la mise en relief de l'input tel que suggéré par Doughty (1991), l'instruction par le traitement de l'input de VanPatten (*input-processing instruction*, 1993), l'utilisation de corpus langagiers authentiques dans une démarche inductive, l'approche basée sur la tâche (*task-based instruction*), la production dirigée de Swain (*pushed output*, 1999) ou l'utilisation de différents types de rétroaction corrective comme le suggère Lyster (*corrective feedback*,

1994). Van Lier (2001) propose quant à lui une approche sémiotique écologique, où l'attention sur la forme, telle que proposée par Long (1991), est préconisée, lors d'interactions qui se produisent à l'intérieur de projets où les apprenants travaillent ensemble, « côte à côte » plutôt que « face à face », pour créer un produit signifiant.

Au Québec, les techniques d'enseignement de la grammaire en classe de L2 semblent varier selon les programmes d'études. Dans une étude préliminaire investiguant entre autres les pratiques d'enseignement de la grammaire en classe de L2, Simard et Jean (2006) ont découvert que les enseignants d'anglais L2 et de français L2 interrogés et observés utilisaient des techniques d'enseignement grammatical ainsi que des exercices grammaticaux dans leurs classes. Cependant, elles ont noté que l'enseignement grammatical privilégié en anglais L2 était de type réactif, implicite et moins planifié, alors que des pratiques plus traditionnelles et proactives dominaient en français L2. Les deux auteures rappellent également dans leur article les résultats d'études antérieures sur la situation au Canada, à savoir que l'enseignement grammatical décontextualisé de type traditionnel était répandu en classe de français L2, alors que les classes d'anglais L2 et d'immersion française n'accordaient que peu d'attention à la forme.

En Grande-Bretagne, l'importance de l'enseignement grammatical dans les classes de langues modernes est soulignée dans le rapport final de Mitchell, Hooper et Brumfit (1994). Après avoir observé des pratiques de classes durant environ deux mois, les auteurs établissent les généralisations suivantes : dans les classes de L2, l'attention est centrée sur la langue en tant que système (une des aires de la connaissance sur la langue), sur le plan de la phrase ou du mot, et les épisodes d'enseignement grammatical sont planifiés à l'avance et sont caractérisés par une approche traditionnelle, magistrale, utilisant les explications, les exemples et la traduction. Plus récemment, Mitchell (2000), seule cette fois, a rédigé une recension des écrits sur l'enseignement grammatical en L2 en Grande-Bretagne. En précisant avant tout que les pratiques d'enseignement grammatical sont étroitement liées aux politiques gouvernementales et à l'intervention croissante de l'état dans son pays, elle fait état de l'apport de la linguistique appliquée en énumérant les suggestions suivantes : l'enseignement grammatical doit être planifié et systématique; il doit s'adapter au niveau de chaque élève; il doit accepter l'utilisation de la L1; il doit avoir lieu sous forme de courts épisodes réguliers; il doit s'inscrire dans des activités de résolution de problèmes, orientées sur le sens et favorisant

la production des éléments grammaticaux enseignés; et il doit inclure des moments de rétroaction corrective. Ces suggestions sont reprises de façon similaire, en totalité ou en partie, par Ellis (2006), van Lier (2001) et Nassaji et Fotos (2004).

2.2.3 Programme de formation de l'école québécoise, 1^{er} cycle du secondaire : Français langue seconde – programme de base – programme enrichi

Comme l'indiquent Simard et Jean (2006), « depuis l'implantation récente des nouveaux programmes d'étude en enseignement du [français L2] et de l'[anglais L2] dans les écoles du Québec, davantage de place est accordée à l'[enseignement grammatical] » (p. 1). En effet, le dernier programme de premier cycle du secondaire en français L2 du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) comprend le « respect des conventions linguistiques » dans les critères d'évaluation de la compétence *Produire des textes variés en français*, conventions qui sont précisées dans les attentes de fin de cycle : « les éléments de la grammaire du texte et de la phrase qui sont pertinents pour [chaque] type de situation » (MELS, 2008b, p. 149). On spécifie, pour le programme enrichi, que l'élève devra savoir « [éviter] les fautes courantes de genre, de nombre, d'homophonie et d'accord de verbes » (*Ibid.*, p. 155). De plus, une des six sections du contenu de formation est dédiée aux notions liées à la grammaire du texte et de la phrase, et comprend une liste des connaissances explicites à apprendre et à enseigner, par rapport à la grammaire du texte, à la grammaire de la phrase, au lexique, à la ponctuation et à la grammaire de la phrase orale, tout en incluant des termes de métalangage. On voit d'ailleurs l'importance de la grammaire dans la courte introduction de cette section : « L'apprentissage d'une langue passe incontestablement par la grammaire, celle du texte et de la phrase, et ce, tant pour la langue parlée que pour la langue écrite » (*Ibid.*, p. 172).

Bref, l'enseignement grammatical diverge grandement en anglais L1 et en L2 en général, comme le résume cette citation d'Andrews (2007) :

« Traditionally, [...] in L2 education, whatever the disagreements about the role of explicit knowledge of grammar, a focus on forms of language and the relationship between form and meaning is generally uncontroversial [...]. By contrast, the teaching

of English as a mother tongue has typically attached less importance to the formal aspects of language: this was particularly the case during the 1970s and 1980s. » (p. 12)

Il semble que les pratiques d'enseignement grammatical en anglais L1 et en L2 en général représentent effectivement deux « solitudes » (Cummins, 2008b), et les différences entre les deux semblent également se refléter dans les perceptions des apprenants et des enseignants face à l'enseignement grammatical, ce dont il sera question dans la partie suivante.

2.3 Perceptions des enseignants et des élèves face à l'enseignement grammatical en anglais L1 et en L2

L'opinion des élèves et des enseignants de langue vis-à-vis l'enseignement grammatical, que ce soit par rapport à l'importance de la grammaire dans un cours de langue, à ce que comprend la grammaire ou encore aux sentiments qu'inspire l'étude de la grammaire, nous intéresse particulièrement. En effet, d'une part, la motivation est le facteur de réussite le plus important dans l'apprentissage d'une langue seconde (Gardner, 1985), et, d'autre part, les conceptions des enseignants face à la grammaire influencent directement leurs pratiques pédagogiques (Andrews, 2001, 2007 ; Borg, 1999b, 1999a, 2003, 2006). Dans cette sous-partie, nous discuterons premièrement des perceptions des enseignants et des élèves face à l'enseignement grammatical en anglais L1, puis en L2 en général. Avant tout, mentionnons que nous croyons que les perceptions face à l'enseignement grammatical représentent un ensemble comprenant plusieurs aspects. Andrews appelle cet ensemble « la cognition » de l'enseignant et y regroupe, pour l'enseignant de L2, les éléments suivants : les sentiments que lui inspirent la grammaire et la pédagogie de la grammaire (par exemple son intérêt et sa confiance en lui); ses perceptions des sentiments de ses élèves face à la grammaire; sa compréhension du rôle de la grammaire dans la communication, dans l'acquisition d'une L2 et dans la classe de L2; sa conscience des diverses options pour enseigner la grammaire; sa compréhension des attentes institutionnelles et sociales en relation avec la grammaire et l'enseignement grammatical; et sa propre réaction face à ces attentes (Andrews, 2007).

La grammaire et son enseignement ne semblent pas occuper une place de choix dans le cœur des élèves et des enseignants d'anglais L1. Par exemple, de Beaugrande parle de pessimisme face à l'étude de la grammaire dans les écoles (de Beaugrande, 1984); Ehrenworth parle d'un sentiment de dégoût par rapport à l'enseignement grammatical (Ehrenworth, 2003); et Vavra affirme que la grammaire n'est qu'une infime fraction de ce que la majorité des enseignants croient devoir enseigner en classe d'anglais L1 (Vavra, 2003). Devant les faiblesses grammaticales de leurs élèves, les enseignants d'une école secondaire états-unienne se défendent en disant qu'enseigner la grammaire n'est pas de leur ressort (Blase, McFarlan et Little, 2003). Et Borg rapporte les propos défiants de Chandler à la suite d'une étude sur les attitudes des enseignants d'anglais L1 par rapport à la grammaire : selon lui, les enseignants font preuve de « *confident ignorance* » (Borg, 2003, p. 98). Par ailleurs, Tchudi et Thomas (1996) rapportent, par exemple, que leurs étudiants en formation des maîtres qualifient la grammaire traditionnelle de prescriptive et donc à éviter, perception également observée chez les enseignants par Vavra (1996). Du côté des élèves, Simmons (1991) va même jusqu'à affirmer qu'ils voient l'anglais standard comme une langue seconde, tellement cela diffère de leur parler.

Le rapport final d'une étude descriptive menée en Grande-Bretagne sur l'intégration des connaissances sur la langue (*Knowledge about Language* ou KAL), rédigé par Mitchell, Hooper et Brumfit (1994), nous éclaire également sur le sujet. Les auteurs ont recueilli leurs données dans plusieurs écoles secondaires au moyen d'observations de pratiques de classe, d'entrevues avec des enseignants et des élèves et d'enregistrements d'activités complexes, tant dans des classes d'anglais L1 que de langues étrangères (français, espagnol et allemand). En ce qui a trait aux perceptions des enseignants par rapport à l'enseignement des connaissances sur la langue, ceux-ci partageaient un souci d'enseigner la grammaire du texte et les caractéristiques des différents genres, littéraires ou non, afin d'améliorer les productions des élèves, et ils s'accordaient pour dire que l'étude systématique de la langue n'était pas pertinente après les premières étapes de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Mitchell, Hooper et Brumfit, 1994). Par ailleurs, les auteurs comprennent que la tendance des enseignants à éviter d'utiliser le métalangage est liée à leur insécurité par rapport à l'utilisation de la terminologie grammaticale. Du côté des élèves, leurs perceptions reflètent les pratiques de classe en anglais L1, soit que la langue s'apprend en s'utilisant :

« *pupils predominantly accepted that language development takes place through language use* » (*Ibid.*, p. 15).

Poulson, Radnor et Turner-Bisset (1996), de leur côté, ont voulu sonder les attitudes des enseignants et chefs de département d'anglais L1 par rapport au rôle de l'étude de la langue, l'année de la mise en application d'un nouveau curriculum d'anglais de deuxième secondaire, en 1992-1993 en Grande-Bretagne. Pendant toute l'année scolaire, les chercheuses ont fait des entrevues et des observations de réunions départementales et de pratiques de classe, dans huit écoles secondaires. Dès le début de l'étude, les participants avaient identifié les connaissances relatives à la langue comme étant l'élément le plus faiblement maîtrisé du curriculum d'anglais L1 et où il y avait le plus de modifications à apporter, suggérant d'intégrer l'étude de la langue dans les pratiques déjà existantes, considérant celle-ci comme légitime. Les chercheuses ont ensuite divisé leurs données pour dresser un tableau de ce que les enseignants d'anglais L1 pensaient de l'objectif de l'étude de l'anglais, du contenu d'enseignement et de la pédagogie appropriée. Elles ont conclu que les enseignants étaient fortement opposés à une vision de l'étude de l'anglais ayant pour objectif l'instruction directe et l'évaluation des élèves en anglais standard et en grammaire de la phrase, vision qu'ils associaient à une doctrine politique qui a d'ailleurs grandi durant l'année de la collecte de données. L'aspect du contenu d'enseignement sur lequel il y avait le plus de désaccord et de malaise était l'enseignement-apprentissage de la structure et des formes langagières, car celui-ci était associé aux pédagogies centrées sur l'enseignant, dont les participants avaient de mauvais souvenirs. Enfin, les attitudes des enseignants étaient corrélées à leur identité professionnelle et à leur niveau de connaissances grammaticales.

Dans une étude exploratoire qualitative menée par Pomphrey et Moger (1999), il est évident que ce type de perceptions est aussi partagé par les futurs enseignants d'anglais L1 au secondaire : ceux-ci se sentent, en général, mal à l'aise et même anxieux, inhibés, par rapport à leurs connaissances explicites de l'anglais et à leurs connaissances métalinguistiques en général. À la suite d'une des activités de leurs trois collectes de données, les auteures ont par ailleurs réalisé que le plus grand besoin exprimé par ces futurs enseignants se situait sur le plan des connaissances grammaticales explicites (Pomphrey et Moger, 1999).

Ce manque de confiance en leurs connaissances grammaticales a également été observé chez de futurs enseignants d'anglais L1 au primaire par Cajkler et Hislam (2002) : ceux-ci,

afin d'améliorer tant les connaissances explicites que l'assurance des étudiants, ont établi un programme d'enseignement grammatical différencié en six niveaux, et en ont vérifié les effets durant deux ans. À leur sortie du *Postgraduate Certificate of Education* (PGCE) d'un an, les étudiants avaient amélioré leur habileté à identifier les catégories grammaticales (*parts of speech*) et avaient développé leur métalangage, mais se disaient toujours anxieux face à leurs connaissances grammaticales. Cajkler et Hislam mentionnent les attentes institutionnelles et publiques pour expliquer ces perceptions négatives.

Blase, McFarlan et Little (2003), en établissant un programme d'enseignement grammatical mettant en collaboration des enseignants d'anglais L1 et des enseignants de langues étrangères, ont permis de modifier certaines perceptions négatives de leurs élèves du secondaire : un élève rapporte que d'avoir appris les règles et le métalangage en anglais, et pas seulement en espagnol langue étrangère, lui a permis d'améliorer sa production écrite et sa performance générale en anglais L1. D'ailleurs, les élèves ont clairement énoncé qu'ils désiraient se faire enseigner la grammaire de façon explicite, car ils disaient apprécier l'approche directe où on leur dit comment la langue fonctionne (Blase, McFarlan et Little, 2003, p. 53-54). Les enseignants, de leur côté, disent désormais approcher l'enseignement des connaissances sur la langue avec plus de confiance et d'enthousiasme (*Ibid.*, p. 55). Par ailleurs, la citation suivante annonce un enthousiasme renouvelé pour l'enseignement grammatical en anglais L1, en Grande-Bretagne du moins : « *In the past few years, the study of grammar, in an educational context, has come of age. From being a topic of marginal interest, beloved by a few, hated by many, and ignored by most, it has moved into the centre of pedagogical attention* » (Crystal, 2004, p. 6).

En L2, le portrait des perceptions face à l'enseignement grammatical est tout autre. Par exemple, dans l'étude descriptive de Mitchell, Hooper et Brumfit (1994), alors que les enseignants d'anglais L1 ne croient pas que cela puisse avoir un impact positif sur la compétence des élèves, la majorité des enseignants de langues modernes sont convaincus du lien évident entre compétence et connaissances grammaticales. Les perceptions des élèves reflètent aussi les pratiques de classe en L2 : « *pupils consistently expressed their belief that systematic practice focused on relatively micro aspects of the language system was necessary for success* » (Mitchell, Brumfit et Hooper, 1994, p. 15). De plus, dans l'étude de Bade (2008), menée auprès de bons étudiants adultes, nouveaux immigrants en Nouvelle-Zélande, les

apprenants ont clairement exprimé leur désir d'avoir de l'enseignement grammatical dans leur cours de L2, de se concentrer sur l'exactitude de leur production (soit de s'exprimer correctement), et de se faire corriger leurs erreurs.

Dans l'étude de Pomphrey et Moger (1999) mentionnée plus haut, où un programme pour les futurs enseignants d'anglais L1 et de langues modernes avait été mis sur pied pour développer une intercompréhension des curriculums langagiers et des approches didactiques propres à chacun, les auteurs ont également recueilli des données par rapport aux perceptions de futurs enseignants de langues modernes, en Grande-Bretagne. De façon générale, ces étudiants sont beaucoup plus confiants et ouverts par rapport à leurs connaissances métalinguistiques explicites, et sont également en faveur de l'enseignement grammatical, au sens prescriptif du terme. Le commentaire suivant, un extrait de journal de bord d'un étudiant en enseignement de l'anglais L1, rapporté dans l'article de Pomphrey (2004), illustre bien l'écart de perceptions entre les futurs enseignants d'anglais L1 et de langues modernes : « *I tend to fear teaching grammar and sentence structure in terms of metalanguage – modern languages teachers have a much better technical working knowledge of language* » (Pomphrey, 2004, p. 15). Mitchell (2000) confirme cette différence de climat entre enseignants d'anglais L1 et de L2 en Grande-Bretagne : les politiques gouvernementales proposées, en matière d'enseignement grammatical renforcé, ont créé d'amères controverses chez les enseignants d'anglais L1, mais pas parmi leurs collègues en L2, dont la réceptivité est beaucoup moins polarisée, et plus positive.

Au Québec, l'étude préliminaire menée par Simard et Jean (2006) rend compte de perceptions plutôt négatives par rapport à l'enseignement grammatical en L2, tant chez les élèves que chez les enseignants de français L2 et d'anglais L2. Après avoir compilé les réponses à divers questionnaires de perceptions, les auteures concluent que les 595 élèves sondés considèrent qu'« apprendre la grammaire est important, mais pas vraiment intéressant » (Simard et Jean, 2006, p. 11), et ce, tant en considérant les divers types d'exercices que les méthodes d'enseignement employées. Ces perceptions semblent également partagées par les 16 enseignants ayant participé à l'étude. Aussi, les auteures concluent-elles en indiquant que « la grammaire en classe de [L2] est perçue comme un "mal nécessaire" » (*Ibid.*). Jean et Simard, dans leur étude descriptive à paraître, ont obtenu un portrait similaire après avoir compilé les réponses de 2321 élèves du secondaire et de 45

enseignants à leur questionnaire de perceptions face à l'enseignement grammatical en L2 (programmes réguliers de français L2 et d'anglais L2 dans la région de Montréal, au Québec). Ces perceptions négatives face à l'enseignement grammatical ont également été rapportées par Loewen *et al.* (2009) : 25 % des 754 étudiants universitaires (apprenants de diverses L2) de leur étude ont affirmé ne pas aimer la grammaire à cause de son aspect ennuyeux (*boring*), en réponse à un questionnaire présentant des items à échelle de Likert et des questions à réponse ouverte.

Une étude rapportée dans Andrews (2007) rejoint les mêmes conclusions : les dix-sept enseignants non-natifs d'anglais L2 au secondaire à Hong Kong de l'étude voient l'enseignement grammatical comme « *a boring necessity* » (p. 84), une vision qu'ils disent partager avec leurs élèves. Les enseignants expliquent ce sentiment d'ennui face à l'enseignement grammatical par divers facteurs : les pratiques pédagogiques traditionnelles employées dans les écoles secondaires (explications déductives suivies d'exercices mécaniques), les programmes d'études rigides et surchargés, la pression exercée par les épreuves finales, ainsi que les attentes de leurs élèves, qui exigent de la grammaire pour s'assurer de couvrir un contenu sérieux en classe de L2. De plus, à la suite des entrevues avec ces dix-sept enseignants, il est évident que les croyances et les sentiments des enseignants face à l'enseignement grammatical se traduisent dans leurs pratiques pédagogiques. Ce lien entre les théories des enseignants et leurs pratiques a également été présenté dans une étude de Borg (1999b) et dans trois de ses recensions d'écrits (Borg, 1999a, 2003, 2006). Borg suggère d'ailleurs que l'identification des théories personnelles des enseignants face à l'enseignement grammatical, à la suite d'un exercice de description de leurs pratiques pédagogiques, fasse partie de la formation professionnelle continue des enseignants.

Un autre aspect de la cognition des enseignants en L2 est abordé par Andrews : celui-ci mentionne que plusieurs des enseignants de son étude, tous non-natifs de l'anglais, se sentaient peu confiants par rapport à leurs connaissances grammaticales de l'anglais, et admettaient ne pas savoir comment répondre à plusieurs questions d'ordre grammatical de la part de leurs élèves. Par opposition, Andrews rapporte les résultats d'autres études rapportant que les enseignants natifs de l'anglais qui n'ont pas étudié la grammaire de l'anglais ni n'ont été exposés à une forme d'enseignement grammatical formel durant leur scolarité se sentent incertains et doutent de leurs capacités à enseigner la grammaire de l'anglais L2. Celce-

Murcia (1995) fait la même observation concernant ses futurs enseignants d'anglais L2 : ses étudiants locuteurs natifs de l'anglais ont de meilleures intuitions grammaticales, mais sont désavantagés par rapport aux étudiants locuteurs non-natifs sur le plan des concepts grammaticaux et du métalangage qui y est associé. Il semble donc que les perceptions des enseignants sur l'enseignement grammatical soit quelque peu différent en anglais L2 : il y a divergence de maîtrise de connaissances grammaticales et d'opinion face à la grammaire entre les enseignants anglophones locuteurs natifs et non-natifs. En fait, cet élément vient renforcer le portrait des perceptions des enseignants en anglais L1, qui sont généralement locuteurs natifs de l'anglais, puisque, comme l'indique Borg (2003) dans une recension d'études, l'expérience des enseignants comme apprenants d'une langue est un des facteurs les plus importants dans le développement de leurs cognitions.

En résumé, l'opinion des enseignants et des élèves face à l'enseignement grammatical diffère beaucoup en anglais L1 et en L2 en général : en anglais L1, les enseignants considèrent qu'ils ne connaissent pas suffisamment la grammaire de l'anglais, et donc ne l'enseignent pas, de peur de retourner à un enseignement traditionnel, désuet, de l'anglais L1. Au contraire, en L2 en général, quoique tant les enseignants que les élèves trouvent la grammaire franchement ennuyeuse, elle tient toujours un rôle important, voire nécessaire, dans les cours de L2, à leur avis. Aussi la grammaire est-elle toujours présente et enseignée, et les enseignants sont plus confiants face à leur maîtrise des connaissances grammaticales exigées, sauf chez les enseignants qui n'y ont pas été exposés durant leur scolarité, notamment les enseignants locuteurs natifs de l'anglais.

2.4 L'influence de la L1 sur le développement de la L2

Dans les parties précédentes, nous avons vu de quelles façons l'enseignement grammatical s'est développé en anglais L1 et en L2, et quels sont les débats qui animent actuellement ces deux domaines. Nous avons également vu la place accordée à la grammaire dans les programmes d'études du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport au Québec correspondant au niveau des participants de notre étude. Nous avons ensuite comparé les perceptions des élèves et des enseignants face à l'enseignement grammatical en anglais L1 et

en français L2. Les différences entre ces deux domaines d'enseignement sont évidentes; pourtant, il serait important de tenter de rapprocher ceux-ci, vu l'influence de la L1 sur le développement de la L2, ce dont il sera question dans cette quatrième partie de notre cadre théorique. Notamment, nous décrirons quelques théories sur le transfert translinguistique, en particulier la théorie de l'interdépendance linguistique de Cummins; nous discuterons de l'enseignement des langues d'origine; nous présenterons un plaidoyer en faveur de l'utilisation de la L1 pour l'enseignement grammatical en classe de L2; et nous terminerons par un bref aperçu du courant d'éveil aux langues et de la place qu'il accorde aux connaissances sur la langue.

2.4.1 Les théories sur le transfert translinguistique

Il est aujourd'hui bien établi, dans le domaine de l'acquisition des L2, que les apprenants transfèrent au moins certains éléments de leur L1 à la L2 qu'ils apprennent (Ellis, 2006). Le transfert translinguistique, décrit par Ringbom (1987) comme étant le recours à des structures de la L1 que l'apprenant croit similaire dans la L2, connaît aujourd'hui un intérêt renouvelé. En effet, nous sommes aujourd'hui conscients du rôle primordial que les connaissances antérieures occupent dans l'apprentissage d'une L2, dont la L1 fait partie.

Ringbom (1987), dans son livre sur le rôle de la L1 dans l'apprentissage d'une L2, rappelle les développements dans le domaine de la recherche sur le transfert, qui auraient débuté vers la fin du 19^e siècle. Au début du siècle dernier cependant, dans le cadre des théories structuralistes, la L1 était surtout vue comme un obstacle dans l'apprentissage d'une L2, comme en témoignent les fondements des approches orales et directes de l'époque. Puis, dans les années 1950, est né un intérêt pour l'influence translinguistique par le biais de l'analyse contrastive, associée à la philosophie béhavioriste. L'analyse contrastive devait permettre, par l'identification des différences entre la L1 et la L2, de prévoir les difficultés éventuelles des apprenants d'une L2, et de planifier la progression des apprentissages en fonction de ces difficultés. Malgré la popularité des projets en analyse contrastive dans les années 1960, tant aux États-Unis qu'en Europe, cette approche a été abandonnée : plusieurs erreurs prédites ne se produisaient pas et d'autres erreurs avaient lieu. Il s'agissait en fait d'une

vision trop simpliste du transfert translinguistique. Plus tard, dans les années 1970, les recherches ont surtout fait ressortir les aspects négatifs du transfert translinguistique, ce qui a écarté la L1 comme facteur facilitant l'apprentissage d'une L2. Adamczewski (1975), en France, confirme la philosophie du temps : « la soi-disant « méthode directe » [...] a eu pour effet désastreux de couper totalement l'enseignement des langues étrangères de celui du français langue maternelle » (p. 33). En avance sur son époque, Adamczewski suggère, dans son article sur le développement de la grammaire en L2, d'utiliser la grammaire de la L1 « comme tremplin permettant d'aborder plus facilement les langues étrangères » (*Ibid.*, p. 33). Il va même jusqu'à affirmer que « l'apprentissage réussi d'une ou de deux langues étrangères se joue bien avant que l'élève n'en aborde l'étude » (*Ibid.*, p. 35), soit en apprenant le fonctionnement de sa propre L1. Ringbom, en 1987, mentionne que l'influence translinguistique est désormais acceptée comme un facteur important dans l'apprentissage d'une L2. Il suggère également qu'on se concentre sur les similarités entre la L1 et la L2, et non sur les différences entre les deux, comme c'était le cas du temps de l'analyse contrastive.

Aujourd'hui, comme le souligne Odlin (2003) dans son chapitre sur l'influence translinguistique (*cross-linguistic influence*) de la L1 à la L2, les recherches dans ce domaine diffèrent trop dans leur méthodologie pour formuler des généralisations sur l'influence de la L1 dans l'acquisition d'une L2. Odlin préconise une approche méthodologique où il faudrait tenir compte, pour l'analyse d'une seule structure langagière, des occurrences de cette structure dans la L1 de l'apprenant, dans son interlangue et dans la L2, et puiser dans diverses sources de données (performances à l'écrit et à l'oral, mesures de perception, de compréhension et de jugement grammatical), afin d'identifier les transferts translinguistiques possibles. Aucune étude portant sur le transfert n'a encore inclus toutes ces variables. Néanmoins, Odlin rapporte plusieurs résultats d'études sur l'influence translinguistique qui ont permis de tirer les conclusions suivantes : premièrement, comme l'indiquent les résultats de l'étude de Ringbom (1987), citée par plusieurs auteurs, la proximité linguistique de la L1 et de la L2 est un des facteurs déterminants dans l'incidence de transfert. Dans son étude, les apprenants suédois avaient beaucoup plus de facilité à apprendre l'anglais L2 que leurs collègues finnois, à cause d'un plus grand nombre de similarités entre le suédois et l'anglais, deux langues de la même famille linguistique. Plus encore, la perception qu'a l'apprenant des similarités entre la L1 et la L2, fondées ou non, revêt une grande importance. Les apprenants

sont davantage enclins à transférer les structures qu'ils croiront similaires dans leur L1 et la L2. Cette perception est, quant à elle, influencée par plusieurs facteurs, tels que l'âge, la motivation, le degré de scolarité et le niveau socioéconomique (Odlin, 2003).

Le transfert translinguistique a fait l'objet de nombreuses études, surtout dans le domaine du transfert lexical et de l'identification des facteurs en jeu. Les recherches sur le bilinguisme apportent également d'autres éléments sur le transfert. Par exemple, dans sa brève recension des écrits sur les effets de l'éducation bilingue, Cummins (2008a) affirme qu'il existerait des liens positifs significatifs entre le développement d'habiletés scolaires dans la L1 et dans la L2, même pour les langues qui ne sont pas similaires, à cause du transfert translinguistique de connaissances scolaires et conceptuelles. Cependant, peu d'études ont été menées sur le transfert grammatical de la L1 à la L2. Les auteurs qui se sont penchés sur le transfert morphologique ont été regroupés avec ceux qui s'intéressent au transfert lexical, et les recherches sur le transfert syntaxique s'appliquent surtout à démontrer l'existence de la grammaire universelle. Et comme Ringbom (1987) le précise, les connaissances dans la L1 sont plus facilement activées si l'apprenant est capable de percevoir les similarités entre sa L1 et la L2; mais si l'apprenant est incapable de percevoir les similarités entre sa L1 et la L2, il risque de retarder l'intégration de ses apprentissages. Ringbom parle surtout de cet avantage en début de parcours, mais il semble justifié de tenter de faciliter l'identification des ressemblances entre la L1 et la L2 chez des élèves du secondaire, par le biais de l'enseignement coordonné en L1 et en L2 d'un élément grammatical précis. Ringbom donne l'exemple des catégories grammaticales : si celles-ci sont très similaires dans la L1 et la L2, comme c'est le cas pour l'anglais et le français, l'apprentissage de la grammaire en situation de compréhension ne devrait pas être source de grandes difficultés.

Lightbown et Spada (2000), dans une étude menée auprès d'élèves francophones de 6^e année en programme d'anglais L2 intensif au Québec, ont testé les connaissances métalinguistiques en L1 qui influençaient le jugement grammatical et la production en L2 de ces élèves, par rapport à la place de l'adverbe et à l'inversion du sujet dans la formulation de questions. S'agissant d'une des rares études effectuées auprès d'enfants dans le domaine de l'influence translinguistique et de la conscience métalinguistique, les conclusions des auteures nous intéressent particulièrement pour notre étude. Les élèves de l'étude devaient, à l'écrit, juger de la grammaticalité de phrases, puis corriger ou expliquer les erreurs dans les phrases,

s'il y avait lieu. Le faible taux d'explications métalinguistiques que les auteures ont récoltées a été expliqué par diverses raisons possibles : le fait que les éléments visés n'affectaient pas la compréhension du message; le fait que les élèves devaient répondre à l'écrit plutôt qu'à l'oral; et le fait qu'ils n'avaient pas reçu d'entraînement dans les types de tâche proposés. Lightbown et Spada (*Ibid.*) formulent également des hypothèses quant aux conséquences de cet apparent manque de connaissances métalinguistiques : cela empêche peut-être les élèves de remarquer l'écart entre leur production et celle, ciblée, de leur enseignant. Elles suggèrent entre autres, pour éviter une fossilisation des erreurs chez les élèves, de comparer la L1 et la L2 par le biais d'un enseignement explicite, soit une forme d'analyse contrastive. Cependant, les auteures précisent que les méthodes d'enseignement ne doivent aucunement ressembler à celles employées à l'époque béhavioriste, condamnées par beaucoup.

Bref, l'influence de la L1 dans l'acquisition d'une L2 semble aujourd'hui évidente. Nous verrons maintenant une théorie reliée au transfert linguistique qui nous intéresse particulièrement dans le cadre de la présente étude, celle de l'interdépendance linguistique.

2.4.2 La théorie de l'interdépendance linguistique

L'article de Cummins de 1979 sur l'interdépendance linguistique a servi d'appui à plusieurs publications ultérieures sans que cette théorie ne soit infirmée par d'autres auteurs, à notre connaissance. Elle semble avoir été acceptée à l'unanimité, comme un acquis dans le domaine de l'acquisition des langues. La théorie de l'interdépendance linguistique, que Cummins explique dans le contexte des enfants bilingues provenant d'origines ethniques minoritaires, dit que le niveau de compétence qu'un enfant peut atteindre en L2 est en partie tributaire de la compétence qu'il a développée dans sa L1 (Cummins, 1979). Autrement dit, mieux on connaît sa L1, mieux on peut apprendre une L2. Dans le même ordre d'idées, Cummins affirme que des habiletés peu développées dans la L1 limiteraient le développement de la L2. On pourrait se demander si la même chose se produirait dans le contexte des connaissances grammaticales, soit que le manque de connaissances grammaticales en L1 limiterait l'apprentissage de connaissances grammaticales en L2. Rappelons cependant que Cummins s'intéressait à l'éducation bilingue d'enfants de langues

minoritaires, et qu'il a inclus dans sa théorie d'autres facteurs importants, notamment la motivation de l'élève à apprendre la L2 et son degré d'exposition à la L2, dans son milieu scolaire et à l'extérieur. De plus, Cummins avait lancé sa théorie de l'interdépendance linguistique conjointement avec celle des seuils minimaux : il a formulé l'hypothèse selon laquelle il existerait un seuil de base de connaissances en L1 pour que la L2 soit apprise sans grande difficulté; il y aurait également un second seuil de connaissances de la L1, nécessaire pour que les avantages du bilinguisme se manifestent. D'après Bialystok (1991), le bilinguisme peut engendrer des avantages seulement lorsque les deux langues sont maîtrisées au niveau de la littératie. La littératie est un concept anglais qui regroupe les capacités à lire, écrire, calculer, résoudre des problèmes, et utiliser les technologies de l'information et de la communication. La littératie serait par ailleurs le facteur principal de la réussite scolaire (Rodrigue, 2009).

L'idée principale de Cummins sur l'interdépendance des langues a été reprise par plusieurs, notamment par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport dans le programme d'études secondaires de premier cycle. En effet, on y mentionne, en présentation du domaine général de formation des langues, que « les apprentissages linguistiques se nourrissent mutuellement. Ainsi, l'élève ne réapprend pas à lire et à écrire dans la langue seconde ou la langue tierce; il transfère certains éléments de son expérience linguistique et de son bagage culturel à un nouveau contexte. » (MELS, 2008a, p. 81)

Selon la brève et récente recension des écrits de Cummins (2008b), plusieurs recherches empiriques appuient la théorie de l'interdépendance des langues et ont établi que cinq types d'éléments sont transférables d'une langue à l'autre : les éléments conceptuels, les stratégies métacognitives et métalinguistiques, les aspects pragmatiques de l'utilisation de la langue, les éléments linguistiques spécifiques, et la conscience phonologique. On a par ailleurs renforcé la théorie de Cummins en affirmant que la compétence en L1 d'immigrants est le plus grand facteur de prédiction du développement scolaire en L2.

2.4.3 L'enseignement des langues d'origine

La théorie de l'interdépendance linguistique de Cummins a servi de fondement à l'élaboration de programmes d'enseignement des langues d'origine, notamment au Canada, dans le but de faciliter l'apprentissage d'une des deux langues officielles, l'anglais ou le français. Duff (2008) retrace l'histoire de l'enseignement des langues d'origine (*Heritage Language Education*) au Canada, dans un chapitre d'un livre traitant de ce nouveau domaine de recherche aux États-Unis. Duff rappelle, en premier lieu, que le Canada, depuis la fin des années 1960, fait figure de proue de par ses initiatives appuyant le maintien des langues et cultures d'origine des nouveaux immigrants, conséquence, historiquement, de la présence de nombreux peuples autochtones et de l'importance de la communauté linguistique francophone au sein d'un Canada majoritairement anglophone, et, politiquement, de sa politique de multiculturalisme, officialisée en 1971. Une des raisons pour lesquelles le Canada met sur pied depuis plusieurs décennies des programmes de scolarisation en L1 pour les nouveaux immigrants est d'aider les enfants à acquérir de solides habiletés de base dans leur L1, ce qui les aidera ensuite dans leur éducation en L2. Les programmes consistent en des cours après l'horaire normal d'école ou des programmes bilingues. Les effets de ces programmes contredisent la croyance populaire que l'apprentissage de sa L1 en parallèle pourrait créer une surcharge cognitive, et appuient plutôt la théorie de l'interdépendance linguistique : les élèves qui développent des habiletés dans leur L1 les transfèrent dans la L2, que ce soit l'anglais ou le français, et surpassent académiquement leurs collègues monolingues ou bilingues, dans le cas d'élèves trilingues. Cependant, Duff (2008) mentionne que, malgré les politiques, le matériel didactique disponible et la formation des maîtres de langues d'origine laisse à désirer, notamment en ce qui a trait aux connaissances grammaticales et rédactionnelles.

Dans un résumé d'un séminaire sur l'enseignement de l'espagnol comme langue d'origine aux États-Unis tenu en 1999, auquel ont participé trente enseignants au niveau secondaire, Kreeft Peyton (2008) rapporte les avancements dans ce domaine ainsi que les recommandations formulées par les enseignants. Premièrement, Kreeft Peyton fait mention de recherches démontrant que les habiletés en lecture et écriture (*literacy skills*) en anglais L2 peuvent être développées plus efficacement lorsqu'elles sont d'abord enseignées dans la L1 des élèves. De plus, les résultats aux épreuves nationales indiquent que les élèves ayant suivi

des cours d'espagnol comme langue d'origine réussissent mieux que ceux qui n'ont pas développé de telles habiletés dans leur L1. Aussi les enseignants ayant participé au séminaire recommandent-ils que l'éducation d'élèves bilingues se fasse selon une approche dite additive, où on construit les apprentissages à partir des connaissances linguistiques et des habiletés sociales que les élèves possèdent dans leur L1, tel que suggéré par Cummins. Les enseignants participants suggèrent en particulier de développer des programmes interdisciplinaires (espagnol L1 et anglais L2) afin que les élèves améliorent leurs compétences en espagnol L1 et puissent transférer leurs habiletés en anglais L2. Cette recommandation permettrait de rompre la tendance actuelle d'échec parmi les élèves hispanophones. Par ailleurs, à l'instar de Duff, les enseignants déplorent le manque de tests de placement standardisés et de ressources didactiques pour l'enseignement de l'espagnol comme langue d'origine. Ils mentionnent également la nécessité d'enseigner l'espagnol à ces élèves dans des classes à part de celles que suivent les élèves anglophones inscrits à un cours d'espagnol L2.

Dans une étude comparant les connaissances linguistiques antérieures et la performance à l'écrit et à l'oral de quinze étudiants anglophones apprenant le japonais L2, Kanno et al. (2008) ont établi des profils intéressants. Huit des participants étaient d'origine japonaise, dont trois avaient suivi des cours de japonais extracurriculaires durant leur scolarité, alors que les cinq autres avaient appris le japonais à la maison. Les sept autres participants n'étaient pas d'origine japonaise, mais étaient de niveau avancé : trois d'entre eux avaient séjourné durant de nombreuses années au Japon, et les cinq autres avaient suivi des cours de japonais durant quatre ans et avaient séjourné quelque temps au Japon également. Il s'est avéré que les trois apprenants ayant suivi des cours de japonais comme langue d'origine ont obtenu de meilleurs résultats à toutes les épreuves, surtout sur le plan de l'exactitude et de la complexité de la production, alors que les sujets qui n'avaient appris le japonais que dans le contexte familial ont le moins bien réussi. Les auteurs concluent que l'expérience en langue d'origine « classique » (où l'apprenant est exposé à la L1 depuis sa naissance dans son milieu familial seulement) est insuffisante et doit être complétée par une instruction intensive et ciblée, et ce pas seulement en matière d'habiletés en lecture et écriture, mais aussi en matière de connaissances grammaticales explicites.

Un rapport de recherche (Bogdan, 1995) sur le modèle intégré de littératie en L1 du Centre canadien de littératie multilingue à Toronto fait état des effets positifs de

l'amélioration de la L1, en l'occurrence l'espagnol, sur l'apprentissage de la L2, dans ce cas l'anglais. Ce modèle enseigne à des adultes immigrants sous-scolarisés à lire, à écrire et à compter, puis à prendre des notes et à analyser du matériel écrit dans leur L1, et introduit peu à peu des concepts dans la L2 afin que les apprenants puissent développer ces mêmes habiletés dans la L2. Les cours comprennent également de l'enseignement explicite d'éléments grammaticaux de base, en L1 puis en L2. Le rapport de Bogdan indique que dans le cas de ces apprenants, ce modèle réduit de façon significative le temps requis pour apprendre la L2. La chercheuse avait conduit des entrevues auprès de 16 apprenants et auprès d'enseignants de L1 et de L2 du centre, et avait observé des classes à l'aide d'une grille pour rendre compte des progrès des apprenants, puis avait analysé le matériel didactique utilisé ainsi que des travaux effectués par les apprenants en début et en fin de parcours. Cependant, Bogdan mentionne que le facteur le plus déterminant dans l'apprentissage de la L2 chez ces adultes était la présence en classe, affectée par les autres variables prises en compte, soit la santé, la motivation, le travail, les responsabilités familiales et les années d'éducation dans le pays d'origine; ces facteurs étaient, quant à eux, liés à l'âge de chaque apprenant. Les progrès des apprenants avaient été mesurés par rapport à leurs habiletés en lecture et en écriture, lors de dictées et de prise de notes, et en compréhension de texte en L1 et en L2. Bogdan indique également que les effets bénéfiques de l'amélioration de la maîtrise de la L1 pourraient être généralisés à des apprenants d'autres L1, surtout celles qui utilisent l'alphabet romain.

Mentionnons en dernier lieu un rapport d'évaluation des Programmes d'enseignement des langues d'origine (PELO) au Québec, publié par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) du Québec (Rodrigue, 2009). Ce rapport dresse l'historique des PELO, la méthodologie employée pour l'évaluation des PELO, ainsi que les résultats de cette évaluation. Au Québec, la mise en oeuvre des PELO en 1978 avait pour rôle de « maintenir et [d']améliorer les connaissances de base, les habiletés langagières particulières et les attitudes propres à rendre l'élève capable de s'intéresser à sa langue d'origine, d'apprécier sa culture et de s'identifier à cette dernière » (*Ibid.*, p. 6). Aujourd'hui, dix-sept PELO sont enseignés au Québec, surtout à des élèves de niveau primaire dans la région de Montréal. Les PELO se basent sur les théories de Cummins présentées plus haut et sur la prémisse que, « lorsqu'elle est mieux maîtrisée que le français, la langue d'origine peut servir d'assise aux apprentissages » (*Ibid.*, p. 7). Le rapport mentionne également que « certaines recherches en

[L1] et en [L2] ont montré que la présence de capacités métalinguistiques [...] constitue un atout important pour la réussite en lecture et en écriture » (*Ibid.*, p. 34). Ainsi, les PELO permettraient que l'acquisition de la L2 se fasse grâce aux acquis de la L1. L'évaluation des PELO dont le rapport présente les résultats a porté sur les années 2002-2003 à 2007-2008; la pertinence, l'implantation, l'efficacité et les effets du programme ont été évalués grâce à une recherche documentaire et à une enquête auprès d'enseignants et de représentants des PELO. L'évaluation de l'efficacité et des effets des PELO nous intéresse particulièrement. Cependant, ils n'ont pu être mesurés que par rapport aux perceptions des enseignants et des représentants, à cause des différences importantes dans l'application des divers PELO. L'analyse de contenu des enquêtes téléphoniques et des groupes de discussion a permis d'établir les constats suivants : les défis auxquels font face les élèves issus de l'immigration sont relativement les mêmes que lors de la création des PELO; les PELO doivent être mis à jour (la plupart ont été élaborés avant 1995); les enseignants des PELO sont en manque de formation professionnelle et de soutien pédagogique; les élèves inscrits au PELO améliorent leur connaissance de leur L1 et de leur culture d'origine; le fait de maîtriser la L1 aide à apprendre la langue d'enseignement de l'école; les élèves développent, dans le PELO, des attitudes positives au regard de la société d'accueil et de leur culture d'origine; le PELO favorise l'estime de soi, le développement d'un sentiment de fierté et une sécurité identitaire chez les élèves.

Malgré les effets positifs évidents de programmes d'enseignement des langues d'origine et les recherches appuyant la théorie de l'interdépendance linguistique, Cummins fait état d'un problème auquel ont dû faire face ces programmes : « *teaching for transfer has not been pursued [...] because of the uncritical acceptance of monolingual instructional assumptions by many policy-makers, practitioners, and researchers* » (Cummins, 2008b, p. 72). En effet, il semble que le « principe monolingue » prévaut dans les recherches en acquisition et en didactique des L2, où on présume que l'enseignement devrait se faire exclusivement dans la L2, sans jamais avoir recours à la L1 des apprenants (*Ibid.*). L'utilisation de la L1 en classe de L2, bannie par plusieurs, serait pourtant le seuil minimal de reconnaissance de l'influence de la L1 dans le développement de la L2 à titre de connaissances antérieures positives. Dans la sous-partie suivante, il sera question de l'utilisation de la L1 dans les explications grammaticales en classe de L2, puisque nous nous intéressons particulièrement au développement de connaissances grammaticales en L2.

2.4.4 L'utilisation de la L1 en classe de L2 dans l'enseignement grammatical

La place accordée à la L1 en classe de L2 fait l'objet de débats houleux depuis longtemps. Selon plusieurs, le rejet de la méthode grammaire-traduction, puis l'avènement de la méthode directe, suivie par l'approche communicative, continuent de faire des siennes en maintenant dans l'esprit pédagogique collectif un sentiment de doute et de culpabilité par rapport à l'utilisation de la L1 en classe de L2 (Atkinson, 1987 ; Auerbach, 1993 ; Cook, 2001 ; Cummins, 2008b ; Ferrer, 2005 ; Scott et de la Fuente, 2008 ; Storch et Wigglesworth, 2003). Cependant, bon nombre d'études montrent ses effets positifs, notamment par rapport à l'enseignement grammatical : Storch et Wigglesworth (2003), dans une étude visant à vérifier l'utilisation de la L1 par des étudiants d'anglais L2 pour réaliser des tâches complexes et à en établir les diverses fonctions cognitives, montrent que les participants ont entre autres utilisé leur L1 pour discuter des structures et explications grammaticales, surtout lorsqu'ils ne possèdent pas le métalangage requis. Cook (2001) prône l'utilisation de la L1 lors d'explications grammaticales pour des raisons d'efficacité à faire comprendre aux élèves des notions difficiles, et afin d'aider les apprenants à créer des liens entre leurs connaissances de la L1 et de la L2. Ferrer (2005) propose quant à lui de réintégrer l'analyse contrastive grammaticale explicite entre la L1 et la L2, afin de faciliter la prise de conscience des écarts entre la grammaire interne de l'apprenant et la langue cible. Cela permettrait, selon lui, d'arriver à de plus hauts niveaux de compétence grammaticale et communicative. Antón et DiCamilla (1999), dans leur analyse d'échanges entre étudiants d'espagnol langue étrangère lors d'activités complexes, rapportent notamment que les participants ont utilisé leur L1 pour produire ou comprendre des formes linguistiques complexes et pour le métalangage. D'autres auteurs (Atkinson, 1987 ; Collingham, 1988) proposent diverses pistes pédagogiques pour l'utilisation judicieuse de la L1 dans l'enseignement de la grammaire en L2. Par exemple, Turnbull (2006) croit qu'une comparaison rapide des différences et ressemblances d'une structure grammaticale en L1 et en L2 « aide à réduire les transferts erronés » (p. 623) et facilite la compréhension d'un élément grammatical particulièrement difficile. Scott et de la Fuente (2008) vont plus loin dans la conclusion de leur étude qualitative sur l'emploi de la L1 d'apprenants lors d'une activité complexe de prise de conscience grammaticale : elles affirment que l'utilisation de la L1, lorsqu'elle est permise en classe de L2, peut réduire la

surcharge cognitive exigée pour réussir une tâche complexe, aide à maintenir l'interaction entre les membres d'une équipe de travail et favorise le développement d'une terminologie métalinguistique. L'utilisation de la L1 pour compléter une activité grammaticale complexe en groupe serait d'ailleurs une stratégie cognitive naturelle (Cook, 2001 ; Scott et de la Fuente, 2008). Enfin, mentionnons l'étude de Gearon (2006) sur l'alternance codique lors d'explications grammaticales chez trois enseignants de français langue étrangère en Australie. Gearon, rappelant l'importance de l'enseignement grammatical dans les cours de français langue étrangère dans des contextes où les élèves sont peu exposés au français, a observé l'utilisation de la L1 par les enseignants pendant quatre ans, et a rendu compte de ses conclusions pour l'enseignement de la formation et de l'emploi du passé composé en particulier. Les trois enseignants observés de son étude ont utilisé la L1 à maintes reprises durant les explications grammaticales, notamment lorsqu'ils employaient des termes métalinguistiques. Sans faire la promotion du retour de l'analyse contrastive, Gearon propose plutôt d'avoir recours à une stratégie contrastive ou stratégie de mise en correspondance bilingue, que les enseignants qu'elle a observés utilisent « afin de s'assurer que les élèves comprennent non seulement la forme grammaticale mais aussi sa fonction par rapport à celle-ci dans le système de la langue source » (*Ibid.*, p. 459). Elle suggère par ailleurs que l'enseignant renforce les connaissances grammaticales des apprenants en leur demandant de traduire des phrases ou des éléments grammaticaux. Gearon conclut en précisant que l'alternance codique comme approche pédagogique peut être positive dans les cours où l'enseignant et les apprenants ont une langue en commun, « et où les deux langues se ressemblent assez souvent au niveau syntaxique, par exemple, le français et l'anglais » (*Ibid.*, p. 464).

2.4.5 Mouvement d'éveil aux langues et connaissances sur la langue

Les théories sur le transfert translinguistique présentées plus haut, le développement de PELO et les débuts des débats sur l'utilisation de la L1 en classe de L2 coïncident également avec la naissance du mouvement d'éveil aux langues (terme proposé par Simard, 2007, pour *Language Awareness*), au milieu des années 1970 en Angleterre. Ce mouvement a été mis de

l'avant pour tenter d'établir des liens entre les cours d'anglais L1 et les cours de langue étrangère offerts dans les écoles anglaises, une solution proposée pour améliorer les piètres résultats des élèves anglais tant en anglais L1 qu'en langue étrangère (surtout en français langue étrangère, selon une étude nationale parue en 1970). En effet, à cette époque en Angleterre, la commission Bullock a été mise sur pied pour mener une enquête nationale sur l'enseignement de la littérature dans les écoles. Le rapport de cette enquête, publié en 1975, recommandait entre autres que l'amélioration de la qualité de la langue soit l'affaire de tous les enseignants (« *Language across the curriculum* »), qu'un cours de linguistique fasse partie de la formation des enseignants de langue (L1, comme langue étrangère) afin de développer les connaissances sur la langue des enseignants, et que la collaboration entre enseignants de langue soit accrue (Hawkins, 1984). Cependant, le rapport Bullock n'avait pas formulé de suggestions concrètes pour appliquer ces recommandations. Dans ce contexte, Hawkins a proposé l'introduction d'un cursus de langue en parallèle à des cours d'anglais L1 et de diverses langues étrangères, afin, entre autres, de développer chez les élèves des habiletés à analyser et à comparer les structures langagières, et ainsi d'améliorer leur aptitude à lire dans leur L1 et à apprendre une langue étrangère (Andrews, 2007 ; Cots, 2008 ; Hawkins, 1984). L'idée de base du mouvement est que les élèves aptes à analyser et à décrire une langue correctement deviendront des usagers plus efficaces de cette langue, et qu'ils disposeront des outils nécessaires pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Par ailleurs, on présume aujourd'hui une relation directe entre la connaissance explicite d'aspects formels de la langue et la performance en production (Andrews, 2007).

Hawkins (1984), dans son livre d'introduction, suggère de modifier le trivium de l'éducation utilisé à la Renaissance (grammaire – logique – rhétorique) pour un trivium langagier (L1 – éveil aux langues – langues étrangères). Quinze ans plus tard, Hawkins (1999) revisite sa proposition en présentant un pentagone de la formation en langue, qui inclut la maîtrise explicite de la L1, l'éveil aux langues (des connaissances d'ordre plutôt sociolinguistiques), l'entraînement de l'oreille (le développement de la conscience phonologique), l'ouverture aux langues (une analyse contrastive de faits langagiers dans plusieurs langues) et l'apprentissage d'une langue étrangère (en mettant l'accent sur le processus d'apprentissage). Du point de vue des enseignants, l'objectif de ce nouvel élément dans le curriculum langagier était de créer des ponts entre les enseignants de langue, qui

travaillaient alors en isolement (tel était toujours le cas quinze ans plus tard, selon Hawkins (1999)). Hawkins (1984) précise que le lieu de rencontre pour les enseignants d'anglais L1 et de langues étrangères se trouve dans l'étude des structures linguistiques, autrement dit dans l'étude de la grammaire : « *It is here [at the level of 'insight into pattern'] that we see exciting possibilities for co-operation where hitherto the two kinds of language teacher have worked in isolation* » (p. 96). Il préconise d'ailleurs une approche exploratoire à l'étude de la grammaire. Hawkins était par ailleurs conscient des lacunes des enseignants d'anglais L1 en matière de connaissances grammaticales, d'où sa proposition d'inclure des cours de linguistique dans la formation des maîtres de langue, et de la nécessité d'établir un vocabulaire métalinguistique commun entre enseignants de langue (Hawkins, 1984; 1992). Quinze ans plus tard, Hawkins réitère la condition principale à l'établissement d'une telle formation langagière, soit la collaboration entre enseignants de langue : « *such a language apprenticeship would call for close, on-going cooperation between teachers across the curriculum* » (Hawkins, 1999, p. 140).

Le mouvement d'éveil aux langues ainsi que le retour de l'enseignement grammatical explicite en L2, ont créé un intérêt renouvelé pour l'importance des connaissances métalinguistiques, tant chez les élèves que chez les enseignants, en Grande-Bretagne. D'ailleurs, l'édition de 2008 de l'*Encyclopedia of Language and Education* d'Oxford dédie un volume complet sur le sujet (*Knowledge about Language*). Découlant entre autres du rapport de Mitchell, Brumfit et Hooper (1994) sur les perceptions et pratiques d'enseignement grammatical en L1 et en L2, ainsi que des travaux d'Andrews (2001, 2007) et de Borg (1999a, 1999b, 2003, 2006) sur les liens entre les perceptions, les connaissances et les pratiques des enseignants de langues, le développement des connaissances sur la langue s'inscrit tout à fait dans le cadre des théories actuelles en didactique des L2 (Cots, 2008). Par exemple, le but initial du projet de Mitchell, Brumfit et Hooper (1994) était le suivant : « *to move beyond more or less implicit states of metalinguistic awareness, to promote articulated and explicit understandings of the nature of language among their pupils* » (p. 4). Les travaux dans le domaine favorisent par exemple l'enseignement grammatical explicite dans le cadre d'une démarche inductive et contextuelle, pour développer chez les élèves une automatisation des connaissances et améliorer leur performance langagière (Cots, 2008). Par ailleurs, l'intérêt pour le *Knowledge about Language* pourrait servir de lien entre la

didactique de l'anglais L1 et des langues modernes : « *in the first case, KAL contribution involves the explication of intuitive knowledge; in the second case, KAL work consists of noticing and understanding the difference between the learners' present knowledge and the target they are aiming at* » (*Ibid.*, p. 25).

L'idéal de Hawkins en a inspiré plus d'un, en Angleterre comme ailleurs dans le monde : Hawkins (1984) présente d'ailleurs quelques cas d'écoles où des programmes basés sur ses principes ont été mis sur pied. Par exemple, De Pietro (1999) s'appuie sur les principes de base de Hawkins et propose une démarche comparative d'éveil aux langues, une « perspective interlinguistique » pour l'étude des structures linguistiques du français L1 : il présente plusieurs exemples d'application « afin de provoquer l'émergence de conflits sociocognitifs entre élèves [...] et de favoriser la confrontation des points de vue, l'explicitation mutuelle, la mise en place de stratégies de résolution plus efficaces et d'attitudes plus ouvertes » (De Pietro, 1999, p. 191). James (1996) propose quant à lui les bases d'un retour de l'analyse contrastive en classe de langue, à travers les concepts de la prise de conscience linguistique et de l'éveil aux langues, où les associations intralinguistiques et translinguistiques formeraient le nouveau contenu d'enseignement. Wales (1996), en Australie, a élaboré un programme d'enseignement grammatical de l'anglais L1 pendant toute une année scolaire, basé sur les éléments grammaticaux couverts dans les cours de langue étrangère offerts aux élèves. Les techniques pédagogiques étaient de type inductif et exploratoire, et Wales a également tenté d'uniformiser les termes métalinguistiques utilisés dans tous les cours afin de permettre des exercices d'analyse contrastive. Cette approche translinguistique d'enseignement grammatical, quoique très inspirante, n'a pas fait l'objet d'une évaluation ni d'une quelconque forme de rétroaction de la part des participants. Enfin, mentionnons également l'étude de Kupferberg et Olshtain (1996), où on a enseigné deux éléments grammaticaux de l'anglais langue étrangère à des apprenants locuteurs natifs d'hébreu avancés, au moyen d'une exposition à de l'input contrastif entre les deux langues, en plus de l'input linguistique authentique. Les résultats de cette étude montrent que les étudiants du groupe expérimental ont mieux réussi aux tâches d'identification et de production proposées, par rapport aux étudiants du groupe témoin, qui n'avaient été exposés qu'à de l'input linguistique authentique.

Dans le contexte canadien, Dagenais *et al.* (2010) ont mené une étude de cas sur l'implantation d'activités d'éveil aux langues dans des écoles primaires à Montréal et à Vancouver. Les élèves observés et interviewés ont collaboré entre eux pour co-construire de nouvelles connaissances sur la diversité linguistique, à partir de leurs connaissances linguistiques antérieures, afin de comprendre des messages présentés dans diverses langues étrangères. L'approche proposée par ces auteures est en fait une réadaptation de celle de Hawkins pour des classes francophones, et « vise essentiellement à permettre aux élèves d'explorer systématiquement la diversité linguistique dans des activités pédagogiques axées sur la collaboration pour les préparer à vivre dans des sociétés plurilingues » (Dagenais *et al.*, 2010, p. 199). Les auteures confirment que malgré les politiques multiculturelles adoptées par le gouvernement canadien, les programmes d'éveil aux langues ne sont pas implantés de façon systématique dans les écoles canadiennes. Cependant, les principes de base du mouvement d'éveil aux langues se retrouvent dans les programmes pancanadiens de français L2 des années 1990 (Diffey, 1995) et dans l'introduction au chapitre sur le domaine des langues du programme actuel d'études secondaires au Québec (MELS, 2008a) :

Les apprentissages linguistiques se nourrissent mutuellement. Ainsi, l'élève ne réapprend pas à lire et à écrire dans la langue seconde ou la langue tierce; il transfère certains éléments de son expérience linguistique et de son bagage culturel à un nouveau contexte. Inversement, en apprenant une deuxième ou une troisième langue, l'élève est amené à jeter un regard différent sur sa langue et sa culture d'origine : il est placé dans une situation qui lui permet de découvrir ce que les langues et les cultures ont en commun et ce qui est particulier à chacune d'elles. (p. 81)

Malgré les principes que le mouvement d'éveil aux langues a inspirés, les liens n'ont toujours pas été établis entre les divers départements de langue dans les milieux d'enseignement, après plus de 25 ans d'existence du mouvement, comme le font remarquer plusieurs auteurs (Hawkins, 1999 ; Pomphrey et Moger, 1999 ; Turner et Turvey, 2002).

Aujourd'hui, le mouvement d'éveil aux langues, proposé initialement par Hawkins sous la forme d'un cursus linguistique concret, réfère plutôt à une attitude et à une ouverture cognitive. En effet, Carter (2003) propose la définition d'éveil aux langues suivante : « le développement, chez l'apprenant, d'une conscience et d'une sensibilité accrues aux formes et aux fonctions du langage » (Carter, 2003, p. 64). Bolitho et Carter (Bolitho *et al.*, 2003) ont consulté plusieurs de leurs collègues sur le sujet de l'éveil aux langues et de ses diverses dimensions : pour Tomlinson, l'éveil aux langues est avant tout « un attribut mental » que

l'on développe en portant une attention particulière à l'usage de la langue et qui permet à l'apprenant de découvrir le fonctionnement des langues en général (Bolitho *et al.*, 2003). Aussi, pour Tomlinson, l'éveil aux langues ne s'enseigne pas de façon explicite : l'apprenant développe une habileté cognitive de façon interne et graduelle. Ces conceptions actuelles de l'éveil aux langues mettent surtout l'accent sur les facteurs affectifs, motivationnels de l'apprentissage des langues, comme en fait état le commentaire de Masuhara : « l'éveil aux langues fournit des opportunités d'engagement affectif, d'investissement personnel et d'amélioration de l'estime de soi » (*Ibid.*, p. 253). Par ailleurs, le développement d'attitudes positives et d'ouverture au langage, dans le cadre d'une approche d'éveil aux langues, avantagerait les apprenants sur le plan cognitif, dans leur démarche d'apprentissage d'une langue : « *A Language Awareness approach opens doors to these affective dimensions in ways which might make all the difference to learners struggling cognitively with grammatical [...] difficulties* » (*Ibid.*, p. 255-256). En ce qui concerne les pratiques pédagogiques, Bolitho (*Ibid.*) associe l'approche d'éveil aux langues à la pratique réflexive de l'enseignant de langue et au développement de la pensée critique chez l'enseignant. Plusieurs des auteurs consultés voient l'approche pédagogique d'éveil aux langues comme un complément aux approches en vigueur en enseignement des langues, alors que Tomlinson craint qu'elle ne soit associée au courant actuel de retour à l'enseignement grammatical.

Bref, le mouvement d'éveil aux langues a suscité de nombreuses réflexions, a participé au renouvellement de l'intérêt pour l'enseignement des connaissances sur la langue en anglais L1 et a donné naissance à divers projets pédagogiques dans plusieurs pays, et ce depuis 40 ans. Il s'agit aujourd'hui d'un concept élargi, dont la dimension pédagogique implique, entre autres, le retour d'une certaine forme d'analyse contrastive, la maîtrise de connaissances explicites sur la langue, le développement d'une pensée critique et réflexive chez l'enseignant, ainsi que la collaboration entre enseignants de L1 et de L2.

Cette partie de notre cadre théorique a porté sur le transfert translinguistique, en théorie et en pratique. Nous avons présenté quelques théories et les conclusions générales d'études portant sur l'influence des connaissances en L1 sur le développement de connaissances en L2. Parmi celles-ci, nous nous sommes attardées à la théorie de l'interdépendance linguistique de Cummins, qui est le fondement des divers programmes d'enseignement des langues d'origine. Les effets positifs de ces programmes confirment l'importance de développer les

connaissances de la L1 des apprenants afin de faciliter leur apprentissage de la L2. Par ailleurs, utiliser la L1 en classe de L2 comme stratégie d'enseignement grammatical concrétise la légitimité et l'évidence de l'influence de la L1 sur la L2, en particulier dans l'apprentissage de la grammaire de la L2. Enfin, le mouvement d'éveil aux langues a favorisé un regain d'intérêt pour les connaissances sur la langue, afin d'améliorer la performance des élèves, tant en anglais L1 qu'en L2, en faisant la promotion de la création de liens entre les langues et leur enseignement.

2.5 Vers une collaboration entre enseignants de L1 et de L2

Les différences évidentes entre les domaines d'enseignement de l'anglais L1 et des L2 en général, par rapport à l'enseignement grammatical et aux perceptions des élèves et des enseignants face à l'enseignement grammatical, ainsi que l'influence importante de la L1 sur le développement de la L2, notamment en grammaire, nous amènent à vouloir explorer la possibilité d'établir une collaboration entre les enseignants de L1 et de L2 pour un enseignement grammatical mieux coordonné, ainsi que les effets d'un tel partenariat. Comme le disent si bien Harris et Grenfell (2004) : « *There is a case, therefore, for developing a more consensual view of language and how it should be taught* » (p. 119). Au Canada, la situation se complique quelque peu, puisque la tension historique entre francophones et anglophones est toujours présente dans les milieux scolaires (Diffey, 1995). D'où l'intérêt de la présente étude.

Dans cette partie de notre cadre théorique, nous présenterons quelques exemples concrets de projets de collaboration entre enseignants d'anglais L1 et enseignants de L2, dans divers milieux et de différents points de vue, ainsi que les effets observés, entre autres sur les perceptions des apprenants et des enseignants face à l'enseignement grammatical.

Récemment, quelques enseignants et professeurs ont mis sur pied diverses formes de collaboration entre enseignants d'anglais L1 et enseignants de langues étrangères, notamment en Grande-Bretagne et aux États-Unis. Leur but était surtout le perfectionnement des compétences en écriture des élèves et le développement de la conscience métalinguistique

et/ou langagière. Par exemple, Blase et *al.* (2003), afin d'améliorer le « contrôle langagier » d'élèves du secondaire, ont organisé des « colloques » où quelques enseignants d'anglais L1, de français L2 et d'espagnol L2, ainsi que des élèves, se sont rencontrés sur une base régulière pour travailler un point grammatical précis de façon complémentaire et comparative. Le « dialogue » ainsi établi a permis, d'une part, d'améliorer les connaissances grammaticales des élèves et, d'autre part, de développer la conscience métalinguistique tant des enseignants que des élèves. Ces enseignants d'anglais L1 rapportent notamment avoir réalisé que le subjonctif existait également en anglais. À la suite de cette première initiative, les enseignants ont continué de collaborer en coordonnant leurs leçons de grammaire, ce qui a donné des résultats intéressants : « *Always, the light bulbs went on (...). Simply aligning our vocabulary and coordinating the timing of when we discussed grammar concepts helped the students a great deal* » (*Ibid.*, p. 55).

Turner et Turvey (2002), de leur côté, considèrent que, malgré l'importance du courant d'éveil aux langues (*Language Awareness*) et l'intérêt partagé de développer une conscience métalinguistique chez les élèves, la collaboration entre enseignants de L1 et de L2 est loin d'être une chose acquise : « *departments continue to work in isolation from each other [... and] English and foreign language departments remain ignorant of what the other is doing* » (p. 101). Elles ont donc tenté un rapprochement à très petite échelle, mais qui a su porter fruit : elles ont mis sur pied un projet de recherche en quatre étapes avec deux étudiantes stagiaires en formation des maîtres, une en anglais L1 et l'autre en français L2, dans des classes de 7^e année au secondaire. Les quatre étapes comprenaient entre autres du perfectionnement théorique sur le plan des connaissances grammaticales et didactiques, de l'observation de pratiques d'enseignement grammatical tant en anglais L1 qu'en français L2, de la planification commune de séquences grammaticales, et des périodes de réflexion. À la suite de cette micro expérience, les deux étudiantes ont admis avoir changé leurs perceptions par rapport à l'enseignement grammatical et à ses effets sur la performance des élèves, alors que les auteures croient qu'il est souhaitable et possible, surtout à l'heure actuelle, que les enseignants de langues au secondaire collaborent pour enseigner les connaissances sur la langue (*Ibid.*).

Quant à Harris et Grenfell (2004), étant donné les divergences évidentes entre les enseignants d'anglais L1 et de langues modernes face à l'enseignement grammatical, ils

proposent plutôt une approche conjointe au langage en général et aux stratégies d'apprentissage de base pour améliorer les compétences des élèves en littérature L1 et en L2 : « *it will not be from the perspective of an 'either-or' decision with regard to grammar, but through a developing cognition of the way language works per se, how language can be expressed to make meaning, and how to go about learning it* » (*Ibid.*, p. 120). Les auteurs ont ainsi établi un agenda pour une approche transdisciplinaire à partir de l'enseignement de stratégies d'apprentissage des langues.

Bogdan (1995), dans son rapport des effets d'un modèle enseignant la littérature en L1 à des apprenants adultes hispanophones immigrants, dans le but de faciliter l'apprentissage de l'anglais L2, écrit dans ses recommandations finales qu'une des avenues les plus importantes à suivre, et qui n'a pas été suffisamment explorée, est les effets bénéfiques d'une étroite coopération entre les enseignants de L1 et ceux d'anglais L2. Elle suggère précisément que les leçons soient structurées afin de compléter ce qui est vu dans les cours de L1 et de L2, environ au même moment.

Pomphrey et Burley ont publié plusieurs articles (Burley et Pomphrey, 2002, 2003 ; Pomphrey, 2004 ; Pomphrey et Moger, 1999) sur ce qu'elles appellent leur « projet d'intercompréhension » dans le cadre de la formation des maîtres d'anglais L1 et de langues modernes à l'université de North London. Ce projet, né du désir de collaboration entre les départements d'anglais et de langues modernes dans les écoles secondaires malgré les différences sur le plan des pratiques d'enseignement et des perceptions par rapport à l'enseignement grammatical, fait partie d'un partenariat européen qui vise à explorer de nouvelles approches en formation des maîtres de langues. Le programme mis sur pied par Burley et Pomphrey (2002, 2003) est constitué de six séances conjointes de deux heures s'adressant aux futurs enseignants d'anglais L1 et de langues modernes au secondaire. À chaque séance, les étudiants sont amenés à travailler en groupe afin de générer un dialogue entre les deux domaines; transférer leurs habiletés et leurs connaissances; comprendre les langues comme des systèmes reflétant l'identité et la culture de chacun; et enfin, développer leur pensée critique vis-à-vis la didactique des langues et sa relation à la L1 (*Ibid.*, 2002). Au terme de ce programme entrecoupé de deux stages obligatoires, les étudiants modifient leurs perceptions, sont plus ouverts par rapport à la diversité linguistique et culturelle des élèves, développent leur conscience métalinguistique et stratégique, reconnaissent leurs faiblesses au

niveau de leurs connaissances grammaticales et métalangagières (surtout chez les étudiants monolingues anglais), et sont en faveur d'une collaboration entre enseignants de langues. Un exemple concret rapporté par Burley et Pomphrey (2003) et Pomphrey (2004) de réel partage professionnel entre futurs enseignants d'anglais L1 et de langues modernes concerne l'approche choisie pour exploiter un texte poétique : en bâtissant une séquence didactique ensemble, les uns ont appris à déconstruire un texte et à créer des tâches grammaticales, et les autres ont appris à considérer le contexte, le sens global et l'interprétation personnelle lors de l'appréciation d'un texte. De façon générale, Pomphrey et Burley (2003) concluent que la planification de tâches en collaboration a amélioré la compréhension et la pratique professionnelle de ces futurs enseignants, mais que les pratiques et politiques institutionnelles en vigueur représenteront un réel défi lorsque ceux-ci entreront sur le marché du travail.

En dernier lieu, nous désirons mentionner le travail de Cordingley *et al.* (2003, 2005). Quoique ces auteurs ne s'intéressent pas spécifiquement à la collaboration entre enseignants d'anglais L1 et de L2, leurs conclusions sont tout de même pertinentes à notre étude. Cordingley *et al.* ont rédigé deux recensions d'études traitant de la formation professionnelle continue en collaboration (*collaborative Continuing Professional Development*) entre enseignants de diverses matières scolaires en Grande-Bretagne. Leur but était de déterminer si, et de quelle façon, ce type de perfectionnement avait un impact sur les pratiques enseignantes et sur l'apprentissage des élèves. Pour être considéré comme étant une forme de formation en collaboration, les enseignants des études sélectionnées pour la recension devaient avoir travaillé avec au moins un autre professionnel de l'éducation, sur une base régulière. Les auteurs concluent qu'une formation professionnelle continue en collaboration améliore de façon substantielle l'enseignement-apprentissage. Les bénéfices pour les enseignants incluent une plus grande confiance en eux, par exemple pour prendre des risques; la foi en leur pouvoir de faire une différence dans l'apprentissage de leurs élèves; plus d'enthousiasme pour le travail en collaboration; un plus grand engagement envers les changements de pratiques et un désir d'essayer de nouvelles choses; et une amélioration de leurs connaissances et de leurs pratiques professionnelles. Du côté des élèves, les effets sont tout aussi positifs : ils démontrent plus de motivation; ils performant mieux à des tests de performance, de décodage et de débit de lecture; ils répondent de façon plus positive et plus sophistiquée dans diverses matières scolaires; ils développent leurs habiletés

organisationnelles ainsi que de nouvelles stratégies; et ils utilisent davantage la collaboration comme stratégie d'apprentissage. Par ailleurs, Cordingley *et al.* (2003) ont identifié les caractéristiques principales des contextes où les effets étaient les plus positifs, soit l'apport d'une expertise externe; l'opportunité accordée aux enseignants d'identifier les éléments de formation continue désirés, leurs besoins et leurs acquis; une structure pour encourager et organiser le dialogue professionnel, pour maintenir la formation continue, et pour guider le processus de réflexion professionnelle; ainsi que l'observation, le support entre pairs et la rétroaction entre enseignants. Enfin, la recension des écrits de Cordingley *et al.* effectuée en 2005 a permis de conclure que la formation professionnelle continue était beaucoup plus bénéfique lorsqu'elle se faisait en collaboration avec d'autres enseignants.

En résumé, les études présentées indiquent que les quelques tentatives de collaboration entre enseignants d'anglais L1 et de L2 semblent porter fruit, surtout en ce qui concerne l'amélioration de l'opinion des enseignants et des élèves face à l'enseignement grammatical. Cependant, les exemples mentionnés ici sont tous très différents, tant dans leur approche que dans leurs objectifs, et aucun n'a fait l'objet d'une étude empirique comparant les perceptions avant et après une forme de collaboration entre enseignants de L1 et de L2. Il s'agit justement de notre but, dans cette étude : de déterminer, de façon quasi-expérimentale, les effets (surtout sur le plan des perceptions) d'un enseignement grammatical coordonné en anglais L1 et en français L2, où deux enseignants ont eu à collaborer pour couvrir un élément grammatical similaire en même temps.

2.6 L'enseignement des temps du passé

Avant de présenter nos questions de recherche, nous désirons fournir au lecteur quelques informations sur les éléments grammaticaux retenus par les enseignants participants pour l'élaboration des séquences didactiques de l'expérimentation, soit les temps de verbe pour exprimer le passé, afin de faciliter la compréhension de ces séquences et de bien situer le contexte de l'expérimentation. Plus précisément, il s'agit de l'emploi du *Simple Past* et du *Past Progressive* en anglais, et de l'emploi du passé composé et de l'imparfait en français.

Nous verrons également la place de l'enseignement des ces temps verbaux en anglais L1 et en français L2, respectivement.

2.6.1 Description linguistique des temps du passé en anglais

Les grammaires modernes de la langue anglaise s'accordent pour diviser les concepts de temps et d'aspect afin de rendre compte de leur système verbal. Nous en ferons ici une courte introduction, en nous basant sur divers ouvrages de référence : Bache et Davidsen-Nielsen (1997), Carter et McCarthy (2006), Crystal (2003, 2004), Downing et Locke (2002), Huddleston, Pullum et Banes (2002), et Quirk *et al.* (1985).

Selon la définition d'un temps verbal, soit l'expression linguistique du temps réalisée par la forme verbale, il n'existe en anglais que deux temps verbaux : le présent (que certains grammairiens appellent le non-passé) et le passé. Le temps présent se réalise par la forme non-marquée du verbe, l'infinitif du verbe selon le système français, et son emploi ne se limite aucunement à l'expression du temps présent, mais ne peut en aucun cas exprimer le passé. Les grammaires que nous avons consultées appellent cette forme verbale la forme de base. Les verbes réguliers du temps passé se forment en ajoutant la terminaison *-ed* à la forme de base du verbe, et le temps passé s'applique également à plus de situations temporelles que le passé seulement, et la forme qui permet de l'exprimer est la même que celle d'un participe : il s'agit de la forme dit en *-ed* pour les grammaires modernes.

À partir de cette catégorisation binaire (choix du présent ou du passé, ou choix de la forme de base ou de la forme en *-ed*), on peut ajouter des formes aspectuelles, en ajoutant un auxiliaire ou un participe, pour exprimer les nuances temporelles voulues. L'aspect est la façon dont le temps de l'action est perçu ou vécu par le locuteur. Par exemple, pour exprimer le futur, on ajoutera l'auxiliaire *will*; l'auxiliaire *have* combiné à la forme en *-ed* du verbe (qui correspond alors au participe passé du français) servira à situer une proposition antérieurement à une autre (l'aspect *perfect*); et l'auxiliaire *be* combiné à la forme en *-ing* du verbe (qui correspond au participe présent du français) servira à exprimer l'aspect *progressive* ou continu, qui permet de situer une proposition en simultané par rapport à une autre. Le

schéma de Bache et Davidsen-Nielsen (Bache et Davidsen-Nielsen, 1997) à choix binaire représente bien l'ensemble des combinaisons possibles entre les divers temps et aspects de l'anglais (voir fig. 1.1).

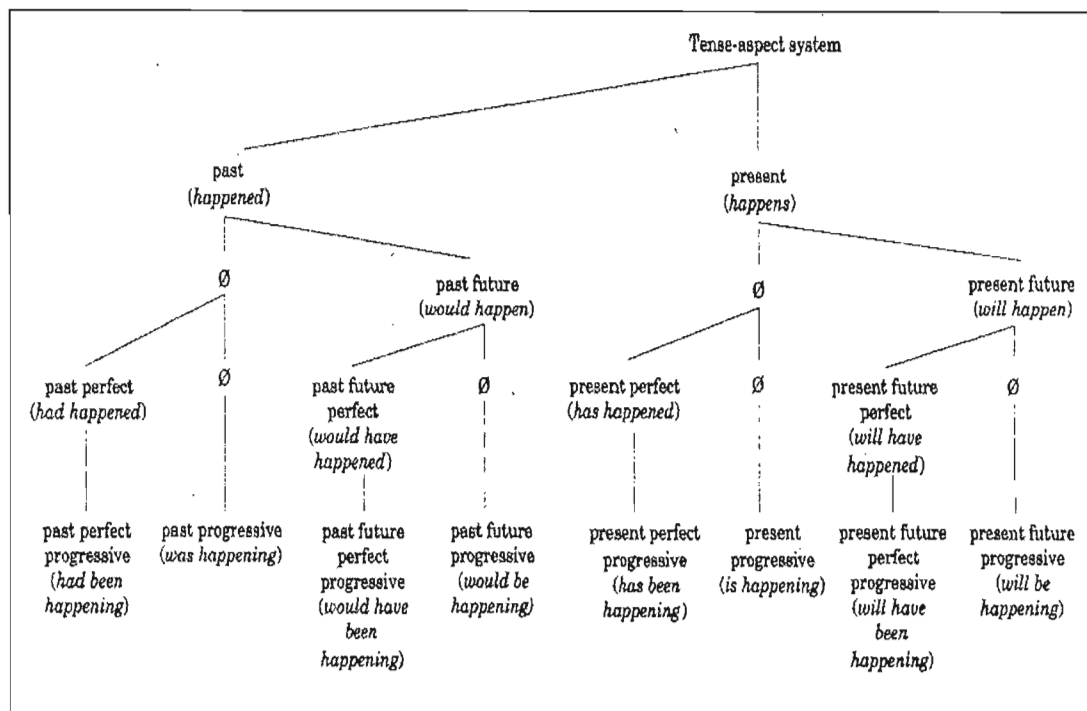


Figure 2.1 Le système verbal temps-aspect de l'anglais à choix binaires (tiré de Bache et Davidsen-Nielsen, 1997, p. 310).

Pour notre expérimentation, nous avons choisi de nous concentrer sur le *Simple Past* et sur le *Past Progressive*. Le *Simple Past* exprime, de façon générale, une situation dans le passé que le locuteur associe à un moment précis; la situation est considérée comme une unité complète en soi et il existe un écart évident entre cette situation et le moment présent. Le *Simple Past* peut également s'utiliser pour exprimer certaines situations particulières, dans le présent ou le futur (par exemple pour faire preuve de politesse). Quant au *Past Progressive*, il exprime une situation en cours et simultanée à une situation au *Simple Past*. Par opposition à celui-ci, la durée d'une situation au *Past Progressive* n'est pas déterminée de façon précise, et il s'utilise normalement avec des verbes dont le sens est dynamique seulement (par exemple, on pourra avoir un verbe d'état au *Past Progressive* dans le sens de « se comporter », qui est plutôt dynamique). L'emploi de ces deux temps-aspects verbaux dans la narration fictive se rapproche de l'emploi du passé composé et de l'imparfait en français. En effet, dans la fiction, le *Past Progressive* est utilisé pour décrire les actions (situations dynamiques) se déroulant en arrière-plan des événements racontés au *Simple Past*. Dans un texte, les verbes au *Simple Past* font avancer l'histoire en introduisant un nouvel ancrage temporel, alors que le *Past Progressive* n'a pas cette fonction : il décrit plutôt une action simultanée, en cours et secondaire par rapport aux événements racontés au *Simple Past* (Bache et Davidsen-Nielsen, 1997 ; Crystal, 2004 ; Downing et Locke, 2002).

2.6.2 L'enseignement des temps du passé en anglais L1

Le système verbal anglais était traditionnellement expliqué en calquant la description grammaticale du latin, un tremplin inadéquat puisque le système verbal de l'anglais moderne diffère fondamentalement de celui du latin. Il est d'ailleurs intéressant de noter que les grammaires de l'anglais pédagogiques destinées aux francophones, comme celles des éditions Harrap's (Cornuau, 2004), Bescherelle (Malavieille et Rotgé, 1997) ou de la collection « Pour les nuls » (Woods et Raimond, 2007), s'acharnent à conserver une description latinisée du système verbal anglais, par exemple en classifiant les formes futures comme des temps verbaux ou encore en utilisant des termes grammaticaux traditionnels, comme participe présent ou passé. Du côté des grammaires anglaises descriptives et prescriptives, certains

termes ne font pas encore consensus : chaque auteur y va de ses suggestions, mais tous s'efforcent de s'éloigner des descriptions traditionnelles. Quirk *et al.* (1985) et Huddleston, Pullum et Banes (2002) s'appliquent particulièrement à justifier leurs choix terminologiques en démontrant les lacunes de la grammaire traditionnelle, en se basant sur les descriptions linguistiques modernes de l'anglais (par exemple, ces auteurs suggèrent que la particule « *to* » ne fasse plus partie du verbe dans sa forme de base – autrement dit infinitive).

Malgré ces récentes ébauches de nouvelle grammaire de la langue anglaise et la renaissance actuelle de l'intérêt pour la grammaire, notamment en Grande-Bretagne (Crystal, 2004), l'enseignement des temps du passé en anglais L1 est tout simplement absent, tout comme toute notion grammaticale reliée à la phrase, mis à part certaines règles de ponctuation et de choix stylistiques. Nous tenons à noter, cependant, que, comme l'explique Crystal (2003), le groupe verbal en anglais semble facile à décrire, avec son nombre restreint de formes verbales (trois) et de combinaisons d'auxiliaires et de formes (seize). Pourtant, la description du sens et de l'emploi de chacune de ces formes, et surtout l'analyse sémantique de l'aspect, s'avère un des éléments les plus complexes de la syntaxe anglaise et représente un véritable défi linguistique.

2.6.3 Description linguistique des temps du passé en français

Le système verbal du français est divisé en modes, qui comprennent chacun plusieurs temps verbaux. Parmi ces modes, le plus important est le mode indicatif, qui regroupe tous les temps verbaux permettant d'exprimer les différentes nuances de temps dans le passé, le présent ou le futur. Parmi les temps verbaux du mode indicatif qui expriment le passé, on retrouve le passé composé, formé de l'auxiliaire *être* ou *avoir* au présent de l'indicatif, combiné au participe passé du verbe, et l'imparfait, une forme verbale en soi. Ces deux temps verbaux ont été sélectionnés comme élément grammatical pour la séquence didactique de notre expérimentation, car il s'agissait du choix de l'enseignante de français L2 du groupe expérimental. Nous ferons ici un bref survol des explications grammaticales que fournissent quelques grammaires sur l'emploi du passé composé et de l'imparfait, notamment celles de Canac-Marquis (2000), Cauchon (2003), Chartrand, Aubin, Blain et Simard (1999), De

Salins (1996), De Villers (2003), ainsi que l'ouvrage de référence grammatical classique de Grevisse (2000).

De façon générale, ces grammaires présentent l'imparfait et le passé composé comme deux temps du passé, le premier présentant un fait passé inachevé dont la durée est indéterminée, et le second exprimant un fait passé achevé, accompli. On mentionne ensuite normalement que l'imparfait s'utilise pour parler de faits habituels, répétés, dans le passé, puis qu'il s'emploie souvent pour faire des descriptions dans le passé. Puis, viennent les emplois particuliers, surtout pour l'imparfait (utilisé après le « si » conditionnel, comme marque de politesse, etc.). On note enfin, souvent en dernier et seulement chez certains, que, dans un récit, le passé composé évoque en avant-plan les événements principaux, les actions qui font avancer l'histoire, alors que l'imparfait présente en arrière-plan le cadre, le décor, les actions secondaires du récit.

Nous avons également vérifié les explications présentées dans le cahier d'exercices grammaticaux utilisé dans les cours de français L2 des groupes qui ont participé à notre expérimentation, *Relais grammatical* (Blais et Gagnon, 2006), qui s'adresse aux élèves de français L1 de première secondaire mais qui s'utilise parfois par des enseignants de français L2 du programme d'immersion de premier cycle du secondaire. *Relais grammatical* décrit trois emplois de l'imparfait, mis à part l'imparfait hypothétique précédé de « si », et un emploi du passé composé. Les deux s'entrecoupent en ce qu'ils s'utilisent pour exprimer un « fait passé », mais cette confusion n'est pas relevée par les auteurs. Ainsi, les explications du cahier des élèves sont traditionnelles : axées sur des différences temporelles dans le passé.

Selon Dansereau (1987), la description de l'emploi de ces deux temps dans douze cahiers de grammaire de niveaux débutant et intermédiaire comprend plusieurs contradictions et exceptions, ce qui porte les apprenants à confusion, et les explications fournies se basent surtout sur des différences temporelles ou sémantiques (par exemple, les verbes d'état sont associés à l'imparfait et les verbes d'action au passé composé). Fahmy (2007), dans son mémoire de maîtrise, en vient aux mêmes conclusions après avoir analysé trois cahiers d'exercices utilisés dans des classes de francisation aux adultes et cinq grammaires pour le français L2. La description de l'imparfait, surtout, cause problème à cause de la diversité de ses emplois : par exemple, Labeau (2002) rapporte 19 emplois de l'imparfait, du point de vue linguistique, alors que le recueil de textes de Le Goffic (1986) y est dédié en entier. Celui-ci,

d'ailleurs, critique les grammaires de la même façon que Dansereau (1987), en affirmant qu'elles donnent avant tout une valeur temporelle à l'imparfait, et déclinent, de là, ses emplois particuliers, alors qu'à son avis l'imparfait a surtout une valeur aspectuelle et modale. C'est pour cette raison que Dansereau propose plutôt, surtout à l'intention des apprenants de français L2, une explication aspectuelle de la différence d'emploi entre les deux, explication qui se rapproche de celle utilisée pour décrire l'emploi du *Simple Past* et du *Past Progressive* en anglais. Dansereau suggère de s'en tenir à l'explication suivante : le passé composé sert à raconter ce qui s'est passé, alors que l'imparfait sert à décrire les circonstances, l'arrière-plan des événements racontés. Cette explication exclut évidemment les emplois particuliers de l'imparfait, tels que celui de politesse, l'hypothétique, l'hypocoristique ou celui utilisé dans le discours indirect. Le Goffic (1986), dans son analyse linguistique de la façon dont l'imparfait s'oppose à d'autres temps, affirme également que « l'imparfait s'oppose à l'aoriste [au passé composé et au passé simple] essentiellement par l'aspect » (p. 68). Cependant, l'aspect que Le Goffic retient pour cette différenciation est l'inaccompli, pour l'imparfait, versus le ponctuel, pour le passé composé (et le passé simple). Pourtant, dans ses explications, il utilise des termes similaires à ceux de Dansereau (1987) : il soutient que l'imparfait « fournit les indications du décor, les descriptions et les commentaires » alors que le passé composé ou le passé simple « fournit la colonne vertébrale d'un récit » (Le Goffic, 1986, p. 58).

Bref, certains ouvrages incluent une différenciation aspectuelle de l'emploi du passé composé et de l'imparfait, mais sans nécessairement l'identifier comme telle. La différence aspectuelle qu'on leur prête plus souvent est l'opposition « achevé » versus « non-achevé ». Les auteurs mentionnent l'explication aspectuelle de Dansereau à l'occasion, dans le contexte des caractéristiques de la narration ou dans le cadre d'un emploi autre, secondaire. L'emploi principal, général, est toujours expliqué de façon traditionnelle : temporelle. Cependant, comme le remarque Goose dans la treizième édition du *Bon usage*, « la notion d'aspect n'a pris qu'assez récemment une grande place dans les études sur le français » (Grevisse, 2000, p. 1120).

2.6.4 L'enseignement des temps du passé en français L2

L'enseignement de la différence d'emploi entre l'imparfait et le passé composé est indiscutablement un des éléments grammaticaux les plus difficiles à enseigner à des apprenants de français L2 anglophones (Ayoun, 2005 ; Blyth, 2005 ; Dansereau, 1987 ; De Salins, 1996 ; DeKeyser, 2005 ; Dufresne, 2007 ; Germain et Séguin, 1995), car il n'existe pas de correspondance exacte entre ces deux temps verbaux et les temps verbaux du passé en anglais. Ayoun (2005) ajoute que la profusion des terminaisons verbales est source de confusion et que la phonologie des deux temps verbaux se ressemble dans plusieurs cas, ce qui rend l'apprentissage de l'emploi du passé composé et de l'imparfait en français L2 encore plus difficile pour des apprenants anglophones.

Cependant, en expliquant la distinction entre le passé composé et l'imparfait du point de vue aspectuel, donc selon la perception de l'évènement qu'a le locuteur/scripteur, Dansereau (1987) prétend avoir observé d'excellents résultats chez ses élèves, qui évitent confusion et frustration. Dansereau ajoute néanmoins une mise en garde, soit l'importance de s'en tenir à cette explication aspectuelle et de ne jamais recourir aux explications dites traditionnelles. Afin que les apprenants intègrent la distinction entre les deux temps redoutés, il ne reste, dit-elle, qu'à les faire pratiquer maintes fois, surtout au moyen d'exercices de transcription de paragraphes au passé, et d'ajouter par la suite, au besoin, des précisions sur les autres emplois de l'imparfait.

L'article de Dansereau, paru en 1987, a inspiré plusieurs recherches exploratoires et quasi-expérimentales, telles que celles de Fahmy (2007) et celles rapportées dans Blyth (2005) et Ayoun (2005). Par exemple, Dufresne (2007) a mené une étude préliminaire où elle a comparé l'interprétation de l'aspect en français L2 chez des locuteurs natifs du français et chez des bilingues avancés anglophones, au moyen d'un test de jugement grammatical mesurant également leurs connaissances métalinguistiques. Elle conclut dans son article que « plus la grammaire d'un locuteur, natif ou non, à l'égard de l'aspect est explicite, plus il pourra faire appel à l'ensemble de ses connaissances pour formuler un jugement sémantique » (Dufresne, 2007, p. 12). Il semblerait donc qu'un enseignement grammatical explicite, ainsi que le développement de connaissances métalinguistiques, aideraient dans l'apprentissage des différences aspectuelles d'emploi du passé composé et de l'imparfait. D'ailleurs, Ayoun (2005)

conclut, après une courte recension des études portant sur l'acquisition de l'aspect dans une L2 romane, qu'une instruction sur la différence aspectuelle avantage les apprenants, et qu'une compétence quasi-native est possible à atteindre chez ceux qui sont suffisamment exposés aux divers contextes d'utilisation naturelle.

Blyth (2005) propose une séquence didactique complète pour l'enseignement des différences aspectuelles des temps du passé dans une L2 romane. Il base ses suggestions sur des recherches récentes dont il tire les conclusions suivantes : les apprenants acquièrent ces différences aspectuelles en suivant une série d'étapes développementales où ils associent aspect lexical, fonction discursive, et aspect grammatical (plus ou moins facilement selon leurs connaissances en L1, leur exposition à des contextes d'utilisation diversifiés et la saillance des différences dans les textes proposés); l'aspect est relié au point de vue de l'auteur; l'utilisation de l'aspect est tributaire du type de tâche proposé aux apprenants. En tenant compte de ces ligne directrices, Blyth propose les activités suivantes, s'adressant à des apprenants de niveau intermédiaire (tel que les participants de notre étude) : en premier, les apprenants sont amenés à faire des réflexions sur la narration de l'avant-plan et de l'arrière-plan dans un récit (Blyth suggère de faire faire cet exercice dans la L1 des apprenants avant); en deuxième cours, les apprenants classifient les verbes en français L2 selon qu'ils racontent les événements de l'avant-plan ou de l'arrière-plan, dans un texte où les verbes ciblés ont été mis en relief; au cours suivant, les apprenants identifient l'arrière-plan et l'avant-plan dans une vidéo présentant une histoire selon deux points de vue différents; au quatrième cours, ils racontent l'histoire de la vidéo en utilisant les deux temps verbaux de façon appropriée; et au dernier cours, les apprenants font un *dictogloss*. Le *dictogloss* est une activité de réinvestissement où l'enseignant lit un texte à un débit normal, deux fois, pendant que les apprenants prennent des notes; les apprenants se regroupent ensuite en équipes de quatre pour essayer de reconstituer le texte lu (Wajnryb, 1990). Selon Blyth, le *dictogloss* semble particulièrement approprié pour faire travailler les apprenants sur les choix aspectuels en contexte.

En résumé de cette partie de notre cadre théorique, il existe, comme l'indique Ayoun (2005), des différences importantes entre la formation et l'emploi des temps du passé en anglais et en français, du point de vue linguistique : par rapport aux temps verbaux (morphologiquement plus riches en français qu'en anglais), à l'aspect lexical (la sémantique

des prédicats ne commandent pas le même temps verbal en français et en anglais) et à l'aspect grammatical (le passé « simple » en anglais s'oppose au « progressif » alors que le passé composé « défini » s'oppose à l'imparfait « indéfini »). Cependant, il existe également des similarités entre l'emploi du *Simple Past* et du *Past Progressive* d'une part, et du passé composé et de l'imparfait d'autre part : dans le cadre de la narration, leur utilisation peut s'expliquer en termes d'avant-plan et d'arrière-plan. Cette explication, réductrice certes, est proposée par Dansereau (1987) comme étant aspectuelle et par Blyth (2005) comme étant discursive, et servira de base pour les explications proposées dans le matériel conçu pour la séquence didactique de notre expérimentation. Par ailleurs, il y a également des différences évidentes dans l'enseignement de ces temps verbaux en anglais L1 et en français L2 : dans l'un, il est pratiquement absent, selon nos lectures, alors que dans l'autre, il fait l'objet d'amples recherches, vu les difficultés qu'éprouvent, entre autres, les apprenants anglophones à apprendre leur emploi.

2.7 Questions de recherche

Le cadre théorique posé ci-dessus nous amène à nous poser des questions de recherche intéressantes, annoncées dans la problématique. En effet, comme nous l'avons présenté dans le cadre théorique, les perceptions des enseignants et des élèves par rapport à l'enseignement grammatical en anglais L1 et en L2 divergent grandement, tout comme la place de l'enseignement grammatical dans les cours d'anglais L1 et de L2. Par ailleurs, les élèves anglophones ne semblent pas maîtriser la grammaire anglaise et les connaissances grammaticales ne semblent pas faire l'objet d'un enseignement explicite en classe d'anglais L1, alors que les cours de français L2 sont souvent organisés selon les éléments grammaticaux à couvrir et représentent une source de difficulté pour les élèves anglophones. De plus, bien que les quelques exemples de collaboration entre enseignants d'anglais L1 et de L2 donnent des résultats positifs, ces exemples sont rares et leurs effets ne sont pas mesurés de façon empirique. Nous nous intéressons donc aux effets possibles d'un enseignement grammatical coordonné et simultané sur les perceptions des élèves face à l'enseignement grammatical, et, de façon secondaire, sur les connaissances des élèves d'un élément

grammatical particulier, telles que mesurées au moyen d'un test grammatical avant et après l'expérimentation. L'aspect grammatical sélectionné, que nous avons décrit dans la partie précédente, est l'emploi du *Simple Past* et du *Past Progressive* en anglais et du passé composé et de l'imparfait en français.

Dans un premier temps, nous tenterons donc de vérifier s'il y a un changement quelconque de perceptions chez les élèves par rapport à l'enseignement grammatical en anglais L1 et en français L2 à la suite d'un traitement présenté dans les deux cours de langue de façon coordonnée et simultanée. Il sera également intéressant de se demander si ces perceptions sont reliées à la performance des élèves lors d'un test mesurant les connaissances d'un point grammatical enseigné tant en anglais L1 qu'en français L2, et s'il y a amélioration des connaissances des élèves à la suite d'un enseignement grammatical coordonné. Nous avons choisi de travailler l'emploi du passé composé et de l'imparfait dans l'expérimentation présentée ici, sachant que cet élément grammatical fait partie du programme d'études de français L2 au premier cycle du secondaire, tout en étant absent des cours d'anglais L1 (et souvent même des connaissances des enseignants d'anglais L1), où ces deux temps correspondent plus ou moins à l'emploi du *Simple Past* et du *Past Progressive*. De plus, cet élément grammatical nous a été proposé par l'enseignante de français L2 de notre expérimentation, puisqu'il faisait partie de ces objectifs grammaticaux de l'étape, et convenait à l'enseignant d'anglais L1. Aussi, malgré les différences évidentes tant sur le plan de la forme, des contextes d'emploi que de la fréquence d'utilisation des temps du passé sélectionnés, en anglais et en français, nous nous demandons si l'enseignement explicite du *Simple Past* et du *Past Progressive* en anglais L1 aide à apprendre le passé composé et l'imparfait en français L2.

Aussi, notre question de recherche principale est la suivante :

- Y a-t-il un changement de perceptions chez les élèves par rapport à l'enseignement grammatical en anglais L1 et en français L2 à la suite d'un traitement grammatical présenté de façon coordonnée et simultanée dans leurs deux cours de langue?

Nous tenterons également de répondre à deux sous-questions de recherche, que nous nous sommes permis de poser grâce à notre plan expérimental et à nos instruments de mesure :

- Les perceptions des élèves, négatives ou positives, sont-elles corrélées à leurs résultats à un test mesurant les connaissances d'un point grammatical enseigné tant en anglais L1 qu'en français L2, en l'occurrence l'emploi du *Simple Past* et du *Past Progressive* en anglais, et du passé composé et de l'imparfait en français?
- L'enseignement coordonné et simultané de l'emploi du *Simple Past* et du *Past Progressive* en anglais L1, et de l'emploi du passé composé et de l'imparfait en français L2, aidera-t-il à améliorer l'apprentissage de connaissances sur ce dernier?

CHAPITRE III

DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté les faits linguistiques et didactiques qui servent de tremplin à notre démarche méthodologique, laquelle fait l'objet du présent chapitre. Nous avons vu, entre autres, quelques tentatives de collaboration entre enseignants d'anglais L1 et enseignants de L2 dans divers milieux scolaires. Dans notre expérimentation, nous avons voulu rendre compte de façon plus concrète des effets d'une telle collaboration sur les perceptions des élèves de niveau secondaire face à l'enseignement de la grammaire, et sur leurs résultats à un test de grammaire en anglais L1 et en français L2. Dans un premier temps, nous exposerons le devis d'expérience. Ensuite, nous dresserons un bref portrait des participants. Puis, nous présenterons le pré-test et le post-test, ainsi que les séquences didactiques créés pour cette étude. Nous décrirons ensuite le déroulement de l'expérimentation que nous avons conduite, poursuivrons avec la présentation des instruments de mesure et de collecte de données, pour terminer avec la description de la collecte, du traitement et de l'analyse des données.

3.1 Devis d'expérience

Afin d'analyser les effets d'un enseignement grammatical coordonné en anglais L1 et en français L2 auprès d'élèves du secondaire, nous avons mené une étude quasi-expérimentale de type quantitatif, avec une composante qualitative. Selon la typologie que propose Ouellet (1994), nous avons suivi un plan quasi-expérimental varié, avec échantillons séparés au pré-test et au post-test et avec un groupe de contrôle. Selon Ouellet, ce plan « semble être celui

qui contrôle le mieux toutes les sources d'invalidité interne et externe » (p. 233) : en effet, les groupes expérimental et témoin ont chacun été divisés en deux sous-groupes constitués au hasard selon la condition de traitement, et chaque sous-groupe a reçu une version du test différente lors du pré-test et lors du post-test. Ce plan permet d'« éviter l'interaction possible de la mesure et du traitement » (*Ibid.*, p. 233).

Dans les prochaines sections, nous présenterons les éléments suivants : les participants; le pré-test, le post-test et les séquences didactiques; le déroulement, c'est-à-dire la démarche dans les écoles, la mise à l'essai et l'expérimentation; les instruments de mesure et de collecte de données, c'est-à-dire les questionnaires et les tests utilisés lors du pré-test et du post-test; et, finalement, la prise, l'analyse et le traitement des données. Il est important de noter que les termes « pré-test » et « post-test » sont ici utilisés pour désigner les moments de collecte de données, avant et après l'expérimentation.

3.2 Participants

Les 69 participants consentants de l'étude (sur un total de 113) sont des élèves anglophones inscrits en deuxième secondaire (moyenne d'âge de 13,3 ans, écart-type de 0,5) dans une école publique anglophone, sur l'île de Montréal. Quatre groupes-classes ont participé à l'expérimentation : deux groupes-classes (dénommés A et B) formaient le groupe expérimental ($n = 36$, 50 % de garçons et 50 % de filles) et deux autres groupes-classes (dénommés C et D) formaient le groupe témoin ($n = 33$, 30 % de garçons et 70 % de filles). Nous avons décidé de regrouper ces quatre groupes-classes en deux grands groupes, d'une part afin de procéder à des analyses statistiques paramétriques (le nombre de participants n'aurait été suffisant dans chaque groupe-classe pour obtenir des courbes normales dans les résultats), et d'autre part parce qu'ils étaient similaires tant par leur comportement dans chaque cours de langue que par leur horaire scolaire. En effet, les groupes-classes A et B, formant le groupe expérimental, partageaient le même enseignant d'anglais L1 et la même enseignante de français L2, se comportaient de la même façon dans chaque cours (selon nos observations) et suivaient le même programme. Il en était de même pour les groupes-classes C et D, qui constituent le groupe témoin. Les élèves du groupe expérimental étaient inscrits

dans le programme « immersion », signifiant qu'ils avaient au moins deux matières enseignées en français dans leur grille-horaire. Les élèves du groupe témoin étaient inscrits dans le programme d'éducation internationale, signifiant qu'ils avaient également plus d'une matière enseignée en français, mais qu'ils étudiaient en plus d'autres contenus d'apprentissage, propres à leur programme : l'espagnol, la méthodologie, les aires d'interaction entre les diverses matières, etc. Les élèves du programme international sont aussi tenus de faire un certain nombre d'heures de travail communautaire chaque année.

Les données sociodémographiques disponibles, que nous décrivons ici (*voir* app. A pour le profil détaillé des participants), ont été recueillies lors du pré-test, par le biais des deux questionnaires, en anglais L1 et en français L2 (*voir* app. B, section III des questionnaires, pour les questions d'ordre sociodémographique posées aux élèves).

Les élèves parlaient en majorité l'anglais à la maison, mais environ la moitié parlaient également une langue autre que le français ou l'anglais à la maison, et provenaient d'origines culturelles diverses : environ 25 % parlaient une troisième langue à l'occasion à la maison, et 32 % la moitié ou la majorité du temps. De ce groupe de trilingues, 62 % parlaient l'italien, 10 % le punjabi, et les autres diverses langues. La majorité des élèves du groupe expérimental n'avaient pas appris d'autre langue, à part les langues parlées à la maison : seulement 15 d'entre eux avaient quelques connaissances en espagnol. Par opposition, presque tous les élèves du groupe témoin ont affirmé avoir appris au moins une autre langue, en l'occurrence l'espagnol, puisque l'espagnol est une matière obligatoire du programme d'études internationales.

Notre interaction avec les élèves des groupes expérimental et témoin nous a révélé qu'ils étaient tous à l'aise oralement en français et pouvaient soutenir une conversation en français sans problème. Leur utilisation globale du français était d'ailleurs comparable dans les deux groupes : ils utilisaient le français à l'école, évidemment, mais pas au travail, avec des amis ou ailleurs, mais 43 % l'utilisaient avec certains membres de leur famille. À la maison, la moitié parlaient occasionnellement le français, 35 % ne parlaient jamais le français, et 11 élèves parlaient la moitié ou la majorité du temps en français. Par rapport à leur apprentissage du français, la majorité l'avait débuté en maternelle dans un programme d'immersion ou de base. Notre enquête auprès des enseignants nous a permis de savoir qu'ils étaient habitués à lire de courts romans et à écrire des compositions en français. De plus, les élèves avaient tous

déjà vu, entendu et utilisé le passé composé et l'imparfait auparavant, et la plupart avaient déjà étudié ces temps à l'école.

3.3 Le pré-test, le post-test et la séquence didactique

L'expérimentation, constituée d'une séquence didactique d'une durée d'environ deux semaines, a été précédée d'une collecte de données en pré-test et suivie d'une seconde collecte de données en post-test.

3.3.1 Pré-test

La collecte de données lors du pré-test consistait en deux questionnaires de quatre pages (voir app. B) portant sur les perceptions des élèves par rapport à l'enseignement grammatical dans leurs cours d'anglais L1 et de français L2, et en deux tests grammaticaux (voir app. C) : un sur l'emploi du *Simple Past* et du *Past Progressive* en anglais, et l'autre sur l'emploi du passé composé et de l'imparfait en français.

Pour l'élaboration des questionnaires, nous nous sommes basée sur les directives de Dörnyei (2003) pour le choix des types d'items, l'ordre de présentation des sections, le nombre d'items à échelle de Likert, le nombre de choix de réponses sur l'échelle de Likert, la formulation des consignes et des items, le nombre d'items par construit, la présentation visuelle des questionnaires et leur longueur (quatre pages imprimées sous forme de feuillet). Les deux questionnaires étaient écrits en anglais, afin de favoriser l'expression personnelle, et de s'assurer de la bonne compréhension et de la constance des questions d'un questionnaire à l'autre (nous évitons ainsi le problème énoncé par Turner (1993) de l'utilisation de questionnaires en L2, soit que les limites des habiletés langagières des participants peuvent empêcher ceux-ci de répondre de façon précise). Dans la première section du questionnaire, les élèves devaient indiquer leur opinion par rapport à seize énoncés, sur une échelle de Likert à cinq choix, allant du complet désaccord au complet accord, avec une case

d'ambivalence au milieu (*I neither agree nor disagree*). Quatre construits étaient couverts par les seize énoncés (quatre énoncés par construit). Les construits retenus étaient : l'intérêt (questions 3, 8, 10 et 12 du questionnaire sur le cours d'anglais; questions 3, 6, 9 et 14 du questionnaire sur le cours de français), la fréquence (questions 2, 6, 9 et 15 du questionnaire sur le cours d'anglais; questions 2, 5, 11 et 16 du questionnaire sur le cours de français), le niveau de maîtrise de la grammaire (questions 4, 7, 11 et 13 du questionnaire sur le cours d'anglais; questions 1, 4, 8 et 13 du questionnaire sur le cours de français) et l'utilité de la grammaire dans l'apprentissage de l'anglais L1 ou du français L2 (questions 1, 5, 14 et 16 du questionnaire sur le cours d'anglais; questions 7, 10, 12 et 15 du questionnaire sur le cours de français). La deuxième section du questionnaire contenait trois questions à réponse courte, dont la troisième était facultative, ouverte aux commentaires. La troisième et dernière section du questionnaire comprenait les questions d'ordre sociodémographique : les questions du questionnaire sur l'anglais L1 portaient davantage sur l'utilisation des diverses langues apprises, et les questions du questionnaire sur le cours de français L2 établissaient un portrait de l'utilisation et de l'étude du français en particulier.

Les tests grammaticaux comprenaient également trois sections réparties sur quatre pages, ce qui a permis, tout comme pour les questionnaires, de les imprimer sous forme de feuillets. Deux versions (la version A, imprimée sur du papier de couleur jaune, et la version B, imprimée sur du papier couleur bleue) ont été créées pour chaque matière, anglais L1 et français L2 (*voir*, à l'app. C, les quatre tests élaborés pour la collecte de données). Nous discuterons de l'équivalence des versions des tests plus loin, lors de la présentation des résultats. Les tests pour chaque cours de langue étaient similaires dans leur présentation et dans les tâches demandées : dans la première section, les élèves devaient répondre à huit questions portant sur leurs connaissances déclaratives du *Simple Past* et du *Past Progressive* en anglais, et du passé composé et de l'imparfait en français. Ces questions étaient à choix multiples et offraient toutes le choix d'ignorance de la réponse (« *I don't know.* » ou « Je ne sais pas. »). Trois questions portaient sur la formation de l'un ou de l'autre temps verbal, deux questions sur des caractéristiques générales des deux temps, deux autres questions sur l'emploi de chaque temps, et une dernière question demandait d'identifier chacun des deux temps dans une phrase.

La deuxième section des tests proposait dix items où les élèves devaient choisir le verbe conjugué à l'un ou l'autre des deux temps verbaux, dans des phrases décrivant deux courtes bandes dessinées. La troisième et dernière section présentait un extrait adapté d'un roman jeunesse, dans lequel les élèves devaient réécrire douze verbes donnés à l'infinitif, en les conjuguant au *Simple Past* ou au *Past Progressive* en anglais L1, et au passé composé ou à l'imparfait en français L2.

3.3.2 Post-test

La collecte de données lors du post-test s'est effectuée en utilisant deux questionnaires similaires à ceux du pré-test, et les mêmes tests que lors du pré-test.

Les questionnaires du post-test, un pour le cours d'anglais L1 et un autre pour le cours de français L2, ne comprenaient que les deux premières sections des questionnaires du pré-test, la section portant sur les données sociodémographiques n'étant pas nécessaire puisque nous avons recueilli les données voulues lors du pré-test. La première section des questionnaires du post-test pour le groupe expérimental comprenait les mêmes seize items que lors du pré-test, mais nous y avons ajouté quatre items, un pour chacun des construits décrits plus haut, afin de vérifier l'opinion des élèves par rapport à l'enseignement grammatical coordonné en anglais L1 et en français L2. Ces derniers items ajoutés ont été formulés au conditionnel pour les groupes témoins.

La deuxième section des questionnaires du post-test comprenait davantage de questions ouvertes que lors du pré-test, puisque nous désirions connaître l'opinion des élèves par rapport à l'expérimentation en soi. Les élèves du groupe témoin avaient moins de questions puisqu'ils n'avaient pas fait l'objet d'un enseignement grammatical dans leurs cours d'anglais L1. (*Voir app. B pour prendre connaissance des questions ouvertes proposées dans les questionnaires utilisés lors du post-test.*)

Pour ce qui est des tests de grammaire, chaque élève a rempli la version opposée à celle qu'il ou elle avait reçue lors du pré-test. (*Voir app. C pour consulter toutes les versions des tests.*)

3.3.3 Mise à l'essai des questionnaires du pré-test et des tests

Les quatre tests, ainsi que les deux questionnaires pour le pré-test, ont été mis à l'essai dans deux groupes-classes d'une école secondaire publique anglophone de la même commission scolaire que l'école où s'est déroulée l'expérimentation. Les élèves de la mise à l'essai étaient de même niveau que ceux de l'expérimentation (programme d'immersion de deuxième secondaire). Nous avons également demandé à deux enseignantes d'anglais L1 et à deux enseignantes de français L2 de commenter à haute voix les questionnaires et les tests, en notre présence.

La mise à l'essai a eu lieu le mercredi 27 janvier 2010, dans le cours d'anglais L1 à 12 h 15, puis dans le cours de français L2 à 14 h. Les élèves du premier groupe étaient inscrits dans un cours d'anglais avancé de deuxième secondaire. Leur enseignante d'anglais m'a affirmé qu'elle ne leur avait jamais enseigné de grammaire, mais seulement quelques régularités orthographiques (*spelling rules*) et quelques termes du métalangage, tels que « voyelle », « consonne », « verbe » et « nom ». Elle était également convaincue que ses élèves n'avaient jamais appris les notions présentes dans la première section des tests (questions à choix multiples portant sur des connaissances déclaratives reliées au *Simple Past* et au *Past Progressive*). Incluant l'introduction que nous avons faite (remerciements, assurance de confidentialité et contexte de l'étude) et l'explication des instructions, la passation du questionnaire et du test dans le groupe d'anglais L1 a duré toute la période de cours, soit 50 minutes : nous avons tenté de suivre de notre mieux les indications de Dörnyei (2003) par rapport à la passation des questionnaires. Pour ce qui est de la passation des tests, la moitié des élèves a reçu une version du test, et l'autre moitié la seconde version. Les deux versions avaient été imprimées sur des feuilles de couleurs différentes, permettant une distribution plus aisée.

La mise à l'essai dans le cours de français a duré 40 minutes au total. Leur enseignante de français m'a affirmé que son cursus était structuré à partir du cahier *Pointcom* (Beaudry, 2006), qui est organisé autour des éléments grammaticaux à couvrir, et que les élèves avaient déjà étudié le passé composé et l'imparfait au cours de leur scolarité. Comme il restait une dizaine de minutes à la fin du cours, nous avons ensuite procédé à une courte entrevue avec quatre élèves volontaires (deux garçons et deux filles) qui avaient participé à la mise à l'essai

dans les deux cours et qui avaient remis leur formulaire de consentement rempli. Nous avons demandé à ces élèves de partager leurs impressions par rapport aux questionnaires et aux tests dans les deux cours.

Pour ce qui est des questionnaires, la mise à l'essai a permis de vérifier, d'une part, si les consignes étaient suffisamment claires et stimulaient une réponse engagée et honnête, et, d'autre part, si les questions à échelle de Likert donnaient trop de réponses ambivalentes ou non. Par ailleurs, une question supplémentaire avait été ajoutée aux deux questionnaires pour la mise à l'essai, demandant aux élèves leur opinion à propos du questionnaire en tant que tel (« *Do you have any comments on this questionnaire?* »). Les réponses des élèves aux deux questionnaires lors de la mise à l'essai ont permis de déterminer que les consignes étaient suffisamment claires et que les questions de la première section stimulaient des réponses assez variées. Les commentaires des élèves par rapport aux questionnaires étaient positifs et encourageants. Quelques commentaires ont permis d'apporter des modifications mineures : une précision a été ajoutée à la consigne de la deuxième section et un choix supplémentaire a été ajouté à une des questions de la troisième section du questionnaire pour le cours de français L2.

À la suite de la mise à l'essai, quelques modifications ont également été apportées aux quatre tests : des marqueurs ont été ajoutés dans la troisième section de chaque test pour couper de façon plus évidente les différences de points de vue, et donc d'aspects. Un des verbes a été modifié dans un des tests d'anglais, car le mot avait été systématiquement changé par les élèves pour un mot d'usage plus courant en Amérique du Nord (par opposition à l'Angleterre, terre d'origine de l'auteure des extraits choisis pour la dernière tâche). Une des deux bandes dessinées d'un des tests de français a été substituée par une autre, parce qu'elle pouvait se décrire de deux points de vue différents. Finalement, le phrasé de plusieurs choix de réponses de la première section a également été retravaillé, surtout à la suite des commentaires des enseignants qui y ont répondu. Nous avons aussi pris soin de changer l'ordre des choix de réponses de la première section entre les deux versions des tests de français L2 et d'anglais L1.

3.3.4 Séquences didactiques

Rappelons que l'objectif de notre expérimentation n'était pas de vérifier les effets d'un type de séquence didactique en particulier. Nous avons plutôt voulu fournir aux enseignants participants des activités didactiques à partir de leur matériel, comme monnaie d'échange à leur participation et afin qu'ils se sentent à l'aise d'enseigner l'élément grammatical en soi. Nous étions davantage intéressée par le fait d'enseigner un élément grammatical de façon coordonnée et simultanée en anglais L1 et en français L2, que par une séquence didactique quelconque. Rappelons également que les deux groupes-classes constituant le groupe expérimental (groupes-classes A et B) devaient suivre la séquence didactique proposée dans leurs cours d'anglais L1 et de français L2, alors que les deux groupes-classes constituant le groupe témoin (groupes-classes C et D) ne devaient suivre que la séquence didactique proposée dans leur cours de français L2; ils devaient poursuivre les activités régulières de leur cours d'anglais L1 (en l'occurrence, des cours magistraux et de la lecture à haute voix ou en silence).

Les séquences didactiques ont été élaborées à partir des romans que les deux enseignants des groupes expérimentaux avaient proposés à leurs élèves en troisième étape scolaire. Pour les cours de français L2, il s'agissait du roman jeunesse *La Nuit Rouge*, de Gilles Tibo (1998), et pour les cours d'anglais L1, il s'agissait du roman *The Outsiders*, de S. E. Hinton (1967). Pour les cours de français L2, nous avons conçu une séquence didactique en nous inspirant librement de notre formation comme enseignante de français L2, et des suggestions de séquences didactiques proposées par Blyth (2005), Collins (2007) et Fahmy (2007) pour l'enseignement des temps du passé en L2. Nous avons ensuite plus ou moins transposé cette séquence en anglais L1, puisque nous n'avions pas de cursus de grammaire en anglais L1 comme référence, et que l'exercice visait à coordonner l'enseignement grammatical. Les séquences didactiques élaborées de façon générale au départ ont été modifiées à plusieurs reprises à la suite de deux entretiens et de divers échanges de courriels avec les deux enseignants des groupes expérimentaux. Après deux autres entretiens avec les enseignants, le matériel didactique conçu pour les séquences a également été modifié. Nous avons créé les exercices d'observation et d'application à partir de passages des romans choisis, et les feuilles de notes des élèves à partir de divers ouvrages de référence grammaticaux, dont le résumé a

été présenté au point 2.5 du cadre théorique. Les plans généraux des trois séquences didactiques élaborées, ainsi que tout le matériel didactique préparé pour l'expérimentation sont disponibles pour consultation (*voir app. D*).

La séquence originale en français L2, c'est-à-dire avant l'expérimentation, devait couvrir cinq périodes de classe au total. Le premier cours devait être consacré à un exercice d'observation à partir d'un passage, réécrit au passé, du roman, qui est écrit au présent : les élèves devaient répondre à des questions leur demandant de comparer les deux extraits (celui transformé au passé et celui, l'original, écrit au présent). Ils devaient ensuite diviser les verbes soulignés dans l'extrait modifié selon que ceux-ci étaient conjugués au passé composé ou à l'imparfait, et observer leur formation. Le deuxième cours était consacré à la prise de notes interactives, à partir d'une feuille de notes à trous. Le troisième cours devait faire l'objet d'un exercice de choix de temps de verbe (passé composé ou imparfait), à partir d'un extrait du roman des élèves, encore une fois réécrit au passé. Les élèves devaient ensuite classer tous les verbes au passé composé de l'exercice, selon qu'ils étaient conjugués avec l'auxiliaire *être* ou *avoir*, puis faire des observations générales sur l'accord du participe passé. Le quatrième cours était dédié à une activité orale, « L'accident », tirée du cahier d'exercices *Les jeux sont faits!* de Flavia Garcia (1998), dans lequel les élèves, placés en équipes de quatre, devaient décrire les circonstances d'une scène d'accident en utilisant l'imparfait. Pour le dernier cours, les élèves devaient faire un *dictogloss* à partir d'un extrait de leur roman, réécrit au passé. L'extrait choisi pour le *dictogloss* de la séquence didactique comprenait plusieurs occurrences de l'imparfait et du passé composé : les élèves avaient donc l'opportunité d'appliquer les explications vues sur l'utilisation de ces deux temps.

Les quatre groupes-classes (A, B, C et D), expérimentaux et témoins, devaient suivre la même séquence didactique en français L2, à la différence près que les deux groupes n'étaient pas au même point dans le roman : ainsi, nous avons créé des exercices avec des extraits du roman différents pour les groupes expérimentaux et les groupes témoins (*voir les exercices modifiés pour les groupe témoin joints en app. D*).

La séquence originale en anglais L1 devait également durer cinq périodes de classe. Au cours du premier cours, les élèves devaient remplir un texte à trous à titre d'introduction sur l'utilisation des temps du présent versus du passé comme choix stylistique d'écriture. Ensuite, ils devaient faire un court exercice d'observation de l'alternance des temps (présent et passé)

dans les premiers paragraphes de leur roman. Le deuxième cours était dédié, comme dans le cas de la séquence en français, à la prise de notes interactives à partir de notes à trous. Les élèves devaient ensuite faire un exercice où ils devaient classer les verbes d'un extrait de leur roman, selon qu'ils étaient conjugués au *Simple Past* ou au *Past Progressive*, puis paraphraser les règles de formation des deux temps. Un exercice de choix de verbe similaire à celui de la séquence en français L2 était proposé pour le troisième cours, et un exercice de description de bandes dessinées *Garfield* au passé, en employant correctement les deux temps de verbe, devait occuper le quatrième cours. Le cinquième et dernier cours devait être consacré à la rédaction du résumé du premier chapitre du roman *The Outsiders*, en utilisant correctement les deux temps verbaux à l'étude. Le tableau 3.1 résume les activités planifiées pour les séquences didactiques en français L2 et en anglais L1.

Tableau 3.1
Séquences didactiques originales (avant l'expérimentation)

	Français L2 Gr. expér. et témoin (A, B, C, D)	Anglais L1 Gr. expér. seulement (A, B)
Cours 1	Exercice d'observation : réflexions sur l'utilisation du présent vs du passé; identification et classement des temps verbaux dans un extrait du roman lu en classe, réécrit au passé	Introduction au choix stylistique des temps (présent vs passé) : notes à trous Exercice d'observation : identification et classement des temps verbaux dans un extrait du roman lu en classe
Cours 2	Prise de notes interactives : notes à trous sur l'emploi et la formation du passé composé et de l'imparfait	Prise de notes interactives : notes à trous sur l'emploi et la formation du <i>Simple Past</i> et du <i>Past Progressive</i>
Cours 3	Exercice de choix de temps verbaux dans un extrait du roman lu en classe	Rédaction d'un résumé de chapitre au passé et identification des temps verbaux dans sa production écrite
Cours 4	Exercice oral en petits groupes : reconstruction d'une scène d'accident en utilisant des verbes à l'imparfait	Exercice d'écriture en petits groupes : description de bandes dessinées <i>Garfield</i> , en utilisant des verbes aux deux temps
Cours 5	<i>Dictogloss</i> (exercice d'écriture en petits groupes : reconstruction d'un texte dicté à débit normal, comprenant des verbes aux deux temps)	Exercice d'identification et de choix de temps verbaux dans des extraits du roman lu en classe

Quant aux cours d'anglais L1 des groupes témoins, nous n'avons interféré d'aucune manière dans l'enseignement prévu par l'enseignante d'anglais L1 des groupes du programme international en deuxième secondaire. Durant les huit périodes de classe qu'a duré la séquence didactique des groupes expérimentaux en anglais, les élèves des groupes témoins en anglais ont pris des notes en écoutant leur enseignante résumer son stage en Israël l'été précédent, portant sur la deuxième guerre mondiale. Son récit était accompagné d'une

présentation PowerPoint et ponctué de périodes de questions et de commentaires de la part des élèves. Les élèves ont ensuite dû répondre à un test sur l'exposé de leur enseignante, puis ils ont eu à choisir un aspect de l'exposé dans le but de l'approfondir lors d'une recherche personnelle ultérieure. Enfin, l'enseignante a donné un cours magistral sur la structure d'une pièce de théâtre, par opposition à la structure narrative d'une nouvelle littéraire. Les élèves ont ensuite commencé la lecture de la pièce de théâtre *Ann Frank, the Play*. L'enseignante s'est également absentée une journée.

Nous tenons à rappeler que les deux séquences didactiques ont été créées dans le respect des habitudes d'enseignement des deux enseignants des groupes expérimentaux, notre objectif n'étant pas de tester les effets d'une séquence didactique en particulier, mais plutôt le simple fait d'enseigner, de façon coordonnée et simultanée, un point de grammaire similaire dans les cours d'anglais L1 et de français L2 d'élèves du secondaire.

3.4 Déroulement

Nous décrirons dans cette sous-partie la façon dont se sont déroulées les démarches entreprises auprès des deux écoles secondaires participantes ainsi que l'expérimentation en tant que telle.

3.4.1 Démarches dans les deux écoles secondaires

Nous avons approché les deux enseignants des groupes expérimentaux pour l'expérimentation vers la fin du mois de novembre 2009. Les deux enseignants nous ont été présentés grâce à une ancienne collègue, et ils se sont immédiatement portés volontaires. Nous avons tout de suite établi avec l'enseignante de français L2 l'élément de grammaire qui serait retenu pour l'expérimentation. Puis, celle-ci a elle-même demandé aux enseignants des groupes du programme international de deuxième secondaire s'ils voulaient participer à titre de groupes témoins. Au début de décembre, nous avons contacté une école secondaire où

nous avons déjà enseigné, afin de solliciter la participation des deux enseignants pour la mise à l'essai des tests et des questionnaires du pré-test. Tous les enseignants ont été rencontrés au courant du mois de décembre 2009 pour discuter des modalités de leur participation, obtenir l'aval des conseils d'école et des directions, et présenter les premiers plans des séquences didactiques aux enseignants des groupes expérimentaux. Nous avons maintenu le contact par courriel durant la fin de la deuxième étape scolaire. Les formulaires de consentement ont été remis aux enseignants de la mise à l'essai le 20 janvier 2010, et aux enseignants de l'expérimentation le 26 janvier 2010 (*voir app. E* pour consulter une copie des formulaires de consentement distribués).

3.4.2 Déroulement de l'expérimentation

Les questionnaires et les tests pour le pré-test ont été passés le mercredi 3 février 2010 dans sept des huit cours (anglais L1 et français L2), auprès des groupes-classes participants (A, B, C et D), et le lendemain dans le huitième cours, à cause d'un conflit d'horaire. Nous avons nous-même passé tous les questionnaires et les tests, et nous avons fait la même introduction pour chacun des groupes. Tous les groupes-classes ont répondu au questionnaire et au test dans leur cours d'anglais avant de les remplir dans leur cours de français, plus tard dans la même journée, à l'exception du groupe D, où les élèves ont passé le pré-test dans leur cours d'anglais le lendemain seulement. La passation des tests et des questionnaires lors du pré-test s'est bien passée dans l'ensemble, malgré que certains groupes-classes aient été beaucoup moins disciplinés que d'autres, notamment les groupes A et B dans leur cours d'anglais et les groupes C et D dans leur cours de français. Les élèves étaient en congé le vendredi et le lundi suivants, alors que les enseignants étaient en journée pédagogique, ce qui nous a permis de réviser les séquences didactiques et le matériel créé avec eux, juste avant le début du traitement grammatical coordonné, qui a commencé le mardi 9 février 2010 dans certains groupes-classes (A et B).

Tout au long de l'expérimentation, nous avons observé (avec prise de notes) les deux groupes-classes expérimentaux, et nous avons alterné notre présence dans les deux groupes-classes témoins, puisque nous avons huit groupes-classes à observer par jour, mais

seulement six périodes de classe. Les séquences didactiques ne se sont pas exactement déroulées comme prévu, résultat des aléas et autres incidents imprévisibles propres à une école secondaire publique, tels qu'une alarme de feu, une pièce de théâtre imprévue ou la visite de l'infirmière de l'école. Par ailleurs, l'idéal aurait été que les élèves fassent les activités dans leur cours d'anglais L1 avant de faire les activités « correspondantes » dans leur cours de français L2; malheureusement, l'enseignant d'anglais des groupes expérimentaux et l'enseignant de français des groupes témoins ont pris du retard à plusieurs reprises par rapport à la séquence didactique originale, surtout au début, alors que l'enseignante de français des groupes expérimentaux s'y est tenue rigoureusement. Ainsi, vers la fin de l'expérimentation, les élèves des groupes expérimentaux étaient en avance dans leur cours de français, malgré l'absence de leur enseignante durant trois jours au cours de l'expérimentation. Dans les tableaux 3.2 et 3.3, vous pouvez consulter le déroulement de l'expérimentation de façon globale, les numéros des cours faisant référence aux numéros des cours des séquences didactiques originales du tableau 3.1. Les groupes-classes A et B sont les groupes expérimentaux et les groupes-classes C et D sont les groupes témoins.

Tableau 3.2 Déroulement réel des séquences didactiques : semaine 1

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
Groupe expérimental français L2	A Journée pédagogique	Cours 1	Suite cours 1; cours 2	Suite cours 2; cours 3	Non pertinent
	B	Cours 1	Cours 2	Suite cours 2; cours 3	Non pertinent
Groupe expérimental anglais L1	A	Matériel additionnel	Cours 1	Suite cours 1	Cours 3
	B	Imprévu	Matériel additionnel	Cours 1	Suite cours 1
Groupe témoin français L2	C	Imprévu	Cours 1	Cours 2	Non pertinent
	D	Cours 1	Suite cours 1	Cours 2	Non pertinent
Groupe témoin anglais L1	C	Lecture et questions	Cours magistral	Cours magistral	Cours magistral
	D	Lecture et questions	Cours magistral	Cours magistral	Cours magistral

Tableau 3.3 Déroulement réel des séquences didactiques : semaine 2

		Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
Groupe expérimental français L2	A	Suite cours 3; cours 4	Cours 5	Imprévu	Imprévu	Imprévu
	B	Suite cours 3; cours 4	Cours 5	Matériel additionnel	Imprévu	Imprévu
Groupe expérimental anglais L1	A	Matériel additionnel	Cours 2	Suite cours 2	Cours 4	Post-test
	B	Cours 3	Cours 2	Suite cours 2	Cours 4	Post-test
Groupe témoin français L2	C	Non pertinent	Cours 3	Imprévu	Cours 4	Cours 5
	D	Non pertinent	Cours 3	Cours 4	Non pertinent	Cours 5
Groupe témoin anglais L1	C	Cours magistral	Prise de notes	Test	Lecture	Post-test
	D	Cours magistral	Prise de notes	Test	Lecture	Post-test

Malgré les retards importants et les nombreux imprévus, les élèves ont bien réagi aux activités des deux séquences didactiques, selon nos observations. Par exemple, plus d'un élève des groupes-classes expérimentaux ont remarqué les parallèles entre les activités dans leurs deux cours, et, surtout, entre l'emploi du *Simple Past* et du *Past Progressive* en anglais, et du passé composé et de l'imparfait en français. Les élèves ont souvent commenté dans leur cours d'anglais que les notions étaient trop faciles à leur goût et que le rythme des activités était trop lent : il semblerait que l'enseignant d'anglais des groupes expérimentaux ait sous-estimé les capacités de ses élèves. En effet, celui-ci a complété le matériel que nous lui avons fourni pour l'expérimentation par des périodes de prises de notes et des exercices supplémentaires, croyant que ses élèves seraient incapables de comprendre les exercices proposés.

Le questionnaire et le test du post-test ont été passés le vendredi 19 février dans les groupes-classes d'anglais L1, en après-midi. Encore une fois, nous avons nous-même expliqué à nouveau les consignes et supervisé la passation du questionnaire et du test dans chacun des groupes. Les élèves des groupes A, B et D ont répondu au questionnaire et au test du post-test dans leur cours de français L2 le lundi 22 février, et ceux du groupe C le mardi 23 février parce qu'ils avaient été absents la veille, partis en sortie pédagogique.

Le lundi 22 février, à la suite du post-test dans le cours de français L2 de chacun des deux groupes-classes expérimentaux, nous avons demandé à quatre volontaires, deux garçons et deux filles qui avaient été présents durant toute l'expérimentation, de répondre à nos questions dans une entrevue semi-dirigée, enregistrée. Nous leur avons demandé de nous parler de leurs impressions par rapport à l'expérimentation et aux effets possibles d'un enseignement grammatical coordonné en anglais L1 et en français L2. À l'heure du dîner, nous avons également conduit une courte entrevue dirigée avec chacun des deux enseignants des groupes expérimentaux, individuellement. Ces deux entrevues ont également été enregistrées.

3.5 Instruments de mesure et de collecte de données

Nous présenterons ici les instruments de mesure et de collecte de données qui ont servi à recueillir nos données lors de l'expérimentation : les questionnaires et les tests.

3.5.1 Les questionnaires

Rappelons que nos premiers instruments de mesure sont les questionnaires portant sur l'opinion des élèves par rapport à l'enseignement grammatical dans leur cours d'anglais L1 et dans leur cours de français L2. Les questionnaires passés lors du pré-test étaient constituées de trois sections : la première section comportait seize items à échelle de Likert à cinq choix de réponses et couvrant les quatre construits suivants : intérêt, fréquence, utilité et aisance. La deuxième section se résument à trois questions à courtes réponses, dont la troisième était facultative, ouverte aux commentaires. La troisième section comprenait les questions permettant d'établir un tableau sociodémographique de chaque élève, avec une composante langagière importante. Précisons que les questionnaires étaient les mêmes pour les groupes expérimental et témoin. Les questionnaires distribués lors du post-test (*voir app. B*) nous ont permis d'établir s'il y avait eu une différence d'opinion par rapport à l'enseignement grammatical en anglais L1 ou en français L2 entre les groupes expérimental et témoin, après le traitement grammatical coordonné dans les deux cours.

3.5.2 Les tests

Les deux versions des tests de grammaire (*voir app. C*), évaluant la connaissance des élèves au sujet de l'emploi et de la formation du *Simple Past* et du *Past Progressive* en anglais, et du passé composé et de l'imparfait en français, constituaient nos seconds instruments de mesure. Rappelons que les élèves avaient répondu à une des deux versions lors du pré-test et à la version opposée lors du post-test. Les tests comprenaient trois sections :

une section de huit questions à choix multiples, une section de dix choix de temps de verbe pour décrire des images de bandes dessinées, et une section de douze verbes à l'infinitif à réécrire au temps verbal passé approprié, dans un extrait de roman jeunesse modifié.

3.6 Prise, analyse et traitement des données

Comme nous l'avons mentionné plus haut, nous avons administré tous les questionnaires et les tests lors du pré-test et du post-test, nous avons conduit de courtes entrevues avec des élèves volontaires et des enseignants des groupes expérimentaux, et nous avons également été présente, à titre d'observatrice et de participante à l'occasion, pendant toute la durée de l'expérimentation.

Nous avons ensuite codé les réponses des élèves aux questionnaires et aux tests, et entré les données dans des tableaux Excel. Nous n'avons pas eu recours à d'autres correcteurs puisqu'il n'y avait qu'une réponse possible à chacun des items des tests, et les réponses aux questionnaires ne faisaient pas l'objet d'un codage subjectif. Les réponses qualitatives aux questionnaires ont été transcrites dans Word, ainsi que les entrevues. Les commentaires écrits des élèves ont été analysés en identifiant les concepts récurrents et en identifiant le nombre de participants qui avaient mentionné chaque concept. Nous avons également transcrit nos notes d'observation, afin d'en dégager les moments pertinents à notre discussion des résultats.

Les analyses statistiques impliquant les résultats aux tests ont été faites en tenant compte de 69 participants : deux participants qui avaient consenti à participer avaient été rejetés pour les analyses, parce qu'ils n'avaient pas répondu à une section d'un des tests.

Pour tenter de répondre à notre question de recherche principale, à savoir s'il y avait changement de perceptions, chez les élèves, par rapport à l'enseignement grammatical en anglais L1 et en français L2, à la suite d'un traitement grammatical coordonné dans les deux cours de langue, nous avons comparé les réponses des élèves aux questionnaires, au pré-test versus au post-test, dans le groupe expérimental versus dans le groupe témoin. Les items à échelle de Likert ainsi que les questions fermées des questionnaires constituent nos données quantitatives pour répondre à la première question de recherche. Nous avons premièrement

évalué le degré de fidélité des items à échelle de Likert grâce à un coefficient alpha de Cronbach, pour chacun des questionnaires. Puis, nous avons comparé les moyennes des groupes expérimental et témoin pour chacun des quatre questionnaires, pré-test, post-test, anglais L1 et français L2, grâce au test *T* bilatéral de Student, pour les scores obtenus sur chaque construit et sur chaque question fermée (intervalle de confiance établi à 95 %). Nous avons calibré l'échelle de Likert de -2 à 2 afin d'obtenir des scores plus significatifs, -2 équivalent à l'option *I strongly disagree*, 0 à *I neither agree nor disagree* et 2 à *I strongly agree*. Nous avons prêté attention à inverser les scores pour les items qui étaient formulés de façon négative (par exemple, « *I think studying English grammar is useless.* »). Nous sommes consciente des limites propres à l'analyse statistique de données recueillies au moyen d'une échelle de Likert : comme l'indique Larson-Hall (2010), la plupart des chercheurs traitent ce type de données comme des intervalles, alors que strictement parlant ce n'est pas le cas. Comme le mentionnent Hatch et Lazaraton (1991) et Turner (1993), la valeur arithmétique attribuée à chaque échelon d'une échelle de Likert n'est pas précise et les échelons ne sont pas à intervalles égaux, à moins que l'échelle utilisée comporte suffisamment d'échelons et que le nombre de participants soit acceptable. Or, notre échelle de Likert respecte ces deux derniers points : une échelle à cinq échelons est le minimum établi par Hatch et Lazaraton (1991) et correspond au format typique d'une échelle de Likert selon Larson-Hall (2010), et nous disposons aussi du nombre minimal de participants qu'ils suggèrent (de 30 à 35 participants, alors que nos deux groupes comptent 33 et 36 participants). Ainsi, nous respectons les critères de Hatch et Lazaraton pour l'analyse de données obtenues par une échelle de Likert, ce qui nous permet d'utiliser des analyses statistiques paramétriques classiques, comme le test *T* de Student. Par ailleurs, comme le suggère Turner (1993), nous avons ajouté à notre section d'items à échelle de Likert une section de questions ouvertes : des questions où les élèves devaient justifier le « oui » ou le « non » donné comme réponse. Les moyennes des scores pour les quatre items à échelle de Likert ajoutés au post-test ont été comparées avec le test non paramétrique bilatéral de Wilcoxon, puisque le nombre d'items était trop restreint pour parvenir à une distribution normale des résultats. Les justifications fournies par les élèves aux questions à réponse fermée et aux questions ouvertes aux commentaires, constituent nos données qualitatives. Nous avons procédé à une analyse de contenu sommaire pour appuyer nos résultats quantitatifs. Les entrevues menées auprès des

deux enseignants et de quelques élèves du groupe expérimental, ainsi que nos observations du déroulement de l'expérimentation, ne serviront que lors de la discussion des résultats.

Afin de répondre à première sous-question de recherche, à savoir si les perceptions des élèves face à l'enseignement grammatical se reflétaient dans leurs résultats aux tests de connaissances grammaticales en anglais L1 et en français L2, nous avons procédé à des corrélations de Pearson. Pour chacun des tests, au pré-test, au post-test et dans les deux cours de langue, nous avons établi le coefficient de corrélation de Pearson entre les scores des groupes sur chaque construit de la section d'items à échelle de Likert des questionnaires, et les résultats globaux des tests et pour chacune des trois sections des tests. Nous avons également vérifié s'il y avait des différences significatives entre les groupes expérimental et témoin sur le plan des corrélations établies.

Enfin, notre seconde sous-question s'intéresse aux gains possibles sur les tests de connaissances grammaticales, en anglais L1 et en français L2. Nous avons premièrement décrit les résultats obtenus à chaque test, de façon globale et à chacune des trois sections. Rappelons ici que les trois sections du test vérifiaient divers types de connaissances grammaticales : la première section visait des connaissances plutôt déclaratives, au moyen de huit questions à choix multiples. Nous avons attribué un point si l'élève avait choisi la bonne réponse, et zéro s'il avait encadré la mauvaise réponse ou l'option « Je ne sais pas ». La deuxième section testait davantage le jugement grammatical, en demandant aux élèves de choisir le temps de verbe approprié dans des phrases décrivant des bandes dessinées : nous avons encore attribué un point par bonne réponse et zéro pour une réponse erronée. La troisième section évaluait des connaissances grammaticales procédurales, par le biais d'une tâche de conjugaison de verbes dans un texte troué : nous avons ici donné deux points pour une réponse correcte, un point s'il y avait une faute d'orthographe ou d'accord, et zéro si le temps de verbe était incorrect. Les résultats obtenus à chaque section des tests ont été ramenés sur 100 et pondérés au tiers pour établir le score global. Nous avons donc dressé un tableau des résultats de chaque groupe. Comme la première section du test nous intéressait particulièrement, puisque la tâche correspondait davantage à l'enseignement explicite dispensé, nous nous sommes particulièrement attardés aux résultats obtenus à cette section, pour tous les tests. Nous avons également contrôlé l'effet de la version du test reçue, au pré-

test versus au post-test, pour les résultats aux tests, par section et globaux, au moyen d'analyses de variance et d'analyses de variance à mesures répétées.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Dans le chapitre précédent, nous avons décrit notre démarche méthodologique : le devis d'expérience; les participants; le pré-test, le post-test et les séquences didactiques; le déroulement de l'expérimentation; et les instruments de mesure. Nous avons terminé en expliquant la façon dont nous avons traité et analysé nos données. Dans le présent chapitre, nous exposerons les résultats quantitatifs et qualitatifs de nos analyses afin de répondre à chacune de nos trois questions de recherche.

Tout d'abord, rappelons que notre étude avait pour but de mesurer les effets, sur les perceptions et sur les connaissances, d'un enseignement grammatical quand celui-ci est fait simultanément avec les mêmes élèves et sur un même point grammatical dans leurs cours d'anglais L1 et de français L2. Pour ce faire, nous avons comparé les données de questionnaires et les résultats à des tests de connaissances grammaticales, entre un groupe expérimental (groupes-classes A et B), qui a reçu le traitement grammatical dans leurs cours d'anglais L1 et de français L2, et un groupe témoin (groupes-classes C et D), qui n'a reçu ce traitement que dans leur cours de français L2. Notre expérimentation consistait donc en un traitement grammatical coordonné de cinq cours portant sur deux temps du passé, en anglais L1 et en français pour le groupe expérimental ($n = 36$), et en français L2 seulement pour le groupe témoin ($n = 33$). Nous cherchions en premier lieu à mesurer les effets d'un tel

enseignement, principalement sur les perceptions des élèves quant à l'utilité, l'intérêt, la fréquence et la maîtrise de la grammaire. En second lieu, nous avons aussi mesuré si la connaissance de l'élément grammatical ciblé s'était améliorée en conséquence du traitement et nous avons vérifié s'il y avait des corrélations entre les résultats obtenus et les perceptions des élèves face à la grammaire. Il est à noter que même si des consignes assez directives avaient été données aux enseignants quant à la nature du traitement et de l'approche à utiliser, nous ne pouvions les obliger à les respecter en tous points. La mesure des gains linguistiques n'a donc été faite dans le but de tester l'approche proposée. Le traitement était par ailleurs trop court pour pouvoir espérer des changements significatifs dans l'interlangue des élèves, et nos instruments de mesure trop restrictifs.

4.1 Résultats relatifs à la question de recherche principale

Notre question de recherche principale était la suivante : y a-t-il un changement de perceptions chez les élèves par rapport à l'enseignement grammatical en anglais L1 et en français L2 à la suite d'un traitement grammatical présenté de façon coordonnée et simultanée dans leurs deux cours de langue? Pour y répondre, nous avons analysé les données recueillies grâce aux quatre questionnaires : deux au pré-test et deux au post-test, dans les cours d'anglais L1 et de français L2. Nous présenterons, en premier lieu, les résultats quantitatifs et, en second lieu, les résultats qualitatifs.

4.1.1 Données quantitatives des questionnaires

4.1.1.1 Les 16 items à échelle de Likert, au pré-test et au post-test

La première section des questionnaires comprenait 16 items à échelle de Likert (20 items lors du post-test), quatre items (cinq items au post-test) pour chacun des quatre construits. Ces construits visaient à vérifier les perceptions des élèves face à l'enseignement

grammatical dans leurs deux cours de langue, par rapport 1) à l'utilité de l'étude de la grammaire; 2) à la fréquence à laquelle les élèves étudient la grammaire dans leurs cours de langue; 3) à l'intérêt que suscite l'étude de la grammaire; 4) et à leur maîtrise de la grammaire de chaque langue. Le coefficient alpha de Cronbach, calculé pour cette première partie des questionnaires, montre un degré de fiabilité acceptable pour chaque questionnaire (0,81 pour le questionnaire en français L2 au pré-test et 0,84 au post-test; 0,76 pour le questionnaire en anglais L1 au pré-test et 0,78 au post-test). Un questionnaire a été passé dans les classes de français L2 et un similaire dans les classes d'anglais L1 à chaque moment de collecte de données (pré-test et post-test). Les deux groupes (expérimental et témoin) ont rempli les deux questionnaires à chaque moment de collecte, même si le groupe témoin n'a pas reçu d'enseignement grammatical dans leur cours d'anglais L1.

Rappelons que le score obtenu pour chaque construit a été calculé de la façon suivante : nous avons effectué la moyenne des réponses obtenues pour les quatre items de chaque construit, sur une échelle de Likert allant de -2 (complet désaccord) à 2 (complet accord). Cette échelle numérique a été préférée afin de mieux illustrer le continuum négatif – positif des perceptions (ainsi, la représentation neutre est représentée par un score de 0). Nous avons pris soin d'inverser les scores pour les items qui avaient été formulés de façon négative.

Pour répondre à notre question de recherche principale, nous avons vérifié les perceptions des élèves face à l'enseignement grammatical, avant et après l'expérimentation, ainsi que les différences entre les groupes (expérimental et témoin) et entre les moments de collecte de données (pré-test et post-test). Nous avons comparé, grâce au test *T* de Student, les moyennes des groupes, expérimental versus témoin, pour chacun des construits (utilité, fréquence, intérêt et maîtrise), et nous avons complété ces résultats en analysant les données descriptives pour chaque item. Les moyennes calculées pour chaque construit, à chaque moment de collecte de données, dans les deux cours de langue et pour chaque groupe, ainsi que l'écart-type de chaque moyenne, sont regroupés dans les tableaux 4.1 et 4.2; on y retrouve également la valeur *p* (seuil alpha établi à $< 0,05$) entre les groupes ainsi que la valeur *p* entre les moments de collecte (pré-test et post-test) pour chaque groupe. Les données descriptives de chacun des 16 items sont présentées par construit en appendice G. De plus, les figures disponibles à l'appendice F permettent de visualiser les scores obtenus par les deux

groupes sur chacun des construits : on peut y comparer les scores lors du pré-test et du post-test, pour le cours d'anglais L1 et le cours de français L2.

Les résultats présentés dans les tableaux 4.1 et 4.2 nous indiquent qu'il y a eu quelques changements de perceptions face à l'enseignement grammatical chez le groupe expérimental, tant en anglais L1 qu'en français L2, à la suite d'un traitement grammatical coordonné dans les deux cours de langue. Cependant, nous avons également relevé des changements, plutôt négatifs, chez les élèves du groupe témoin. En effet, en anglais L1, à la suite du traitement, les scores de perceptions des élèves du groupe témoin ont diminué de façon significative sur tous les construits : les élèves du groupe témoin (qui, rappelons-le, n'ont pas étudié de grammaire durant la durée de l'expérimentation dans leur cours d'anglais L1) trouvaient la grammaire moins utile ($p = 0,0347$) et moins intéressante ($p = 0,0004$), jugeaient qu'ils faisaient moins de grammaire dans leur cours ($p = 0,0010$) et que leur maîtrise de la grammaire anglaise était plus faible ($p = 0,0021$) que lors du pré-test. Du côté des élèves du groupe expérimental, ce revirement négatif ne s'est pas produit : après l'expérimentation, ils considéraient la grammaire anglaise plus utile et plus intéressante que lors du pré-test (mais pas de façon significative), affirmaient bien évidemment avoir fait significativement plus de grammaire dans leur cours d'anglais L1 ($p = 0,0039$), et jugeaient que leur maîtrise de la grammaire n'avait pas changé.

En français L2, lors du post-test, les perceptions des élèves des deux groupes par rapport à l'utilité de la grammaire et à leur maîtrise de la grammaire française n'avaient pas changé. Cependant, les élèves du groupe expérimental (qui avaient également reçu un enseignement grammatical dans leur cours d'anglais L1) ont affirmé à la suite de l'expérimentation avoir fait significativement plus de grammaire ($p = 0,0004$). Par ailleurs, les élèves du groupe témoin (qui n'avaient quant à eux reçu aucun enseignement grammatical en anglais L1) trouvaient la grammaire encore moins intéressante que lors du pré-test (mais pas de façon significative), tandis que l'opinion des élèves du groupe expérimental face à l'intérêt de la grammaire n'a pas vraiment changé entre le pré-test et le post-test.

Bref, les changements de perceptions face à l'enseignement grammatical entre le pré-test et le post-test concernent surtout, chez les élèves du groupe expérimental, le construit de la fréquence de l'enseignement grammatical, ce qui était bien sûr totalement prédictif étant donné l'ajout de cinq cours plutôt intensifs d'enseignement grammatical. Chez le groupe

témoin, les résultats indiquent un changement de perceptions significativement négatif sur les quatre construits.

Pour ce qui est des différences entre les groupes, pour le questionnaire en anglais L1, au pré-test, il y avait une différence significative entre les perceptions des élèves de chaque groupe, par rapport à chaque construit. En effet, les élèves du groupe témoin avaient une opinion plus positive que les élèves du groupe expérimental, face à l'utilité, à l'intérêt et à leur maîtrise de la grammaire en anglais L1, avant l'expérimentation. En regardant les données descriptives de chaque item, on remarque en effet que les élèves du groupe témoin étaient plus prompts à choisir l'échelon extrême correspondant à une opinion positive, que les élèves du groupe expérimental, pour les items des construits de l'utilité, de l'intérêt et de la maîtrise. Cependant, ils ont jugé la fréquence de l'enseignement grammatical dans leur cours d'anglais L1 moins élevée que les élèves du groupe expérimental. En français L2, au pré-test, il n'y avait pas de différence significative entre les groupes, pour aucun construit, à l'inverse des résultats obtenus en anglais L1 au pré-test. Il semblerait que les élèves des deux groupes partageaient la même opinion lors du pré-test, sur chaque construit, par rapport à l'enseignement grammatical en français L2.

Les résultats du post-test nous indiquent d'une part qu'en anglais L1, il y avait seulement un construit où il y avait une différence significative entre les groupes : celui de la fréquence de l'enseignement grammatical, alors qu'il y avait des différences significatives entre les groupes sur tous les construits lors du pré-test. D'autre part, pour ce qui est du questionnaire en français L2 au post-test, il y avait là aussi une différence significative entre les groupes par rapport au construit de la fréquence, comme au post-test en anglais L1, et le score a augmenté chez les deux groupes. Il y avait également une différence significative entre les groupes sur le construit de l'intérêt, où le score du groupe témoin a diminué. Notons par ailleurs que les scores les plus élevés, dans les deux cours de langue et aux deux moments de la collecte de données, concernent l'utilité de la grammaire : les élèves semblent trouver la grammaire utile en anglais L1 et en français L2.

Tableau 4.1 Perceptions des élèves par construit : anglais L1

	Pré-test				Post-test		Différence pré-test / post-test		
	Moy.	Éc.-t.	Diff. intergr.	Moy.	Éc.-t.	Diff. intergr.	(Post moins Pré)	t	p
Utilité	Groupe expér. (n = 36)	0,99	0,54	1,08	0,52		+0,09	1,01	0,3183
	Groupe témoin (n = 33)	1,36	0,51	1,20	0,56	-0,96 0,3398	-0,16	-2,21	0,0347
Fréquence	Groupe expér.	0,53	0,70	0,90	0,50		+0,37	3,09	0,0039
	Groupe témoin	0,05	0,72	-0,46	0,86	8,07 <0,0001	-0,51	-3,62	0,0010
Intérêt	Groupe expér.	-0,05	0,67	0,13	0,71		+0,18	1,85	0,0722
	Groupe témoin	0,50	0,66	0,02	0,85	0,62 0,5367	-0,48	-3,97	0,0004
Maîtrise	Groupe expér.	0,60	0,56	0,57	0,55		-0,03	-0,26	0,7945
	Groupe témoin	0,91	0,52	0,57	0,58	0,03 0,9793	-0,34	-3,34	0,0021

Tableau 4.2 Perceptions des élèves par construit : français L2

	Pré-test				Post-test				Différence pré-test / post-test			
	Moy.	Éc.-t.	Diff. intergr.	Moy.	Éc.-t.	Diff. intergr.	t	p	(Post moins Pré)	t	p	
Utilité	Groupe expér. (n = 36)	1,14	0,57									
	Groupe témoin (n = 33)	1,24	0,60	1,16	0,59	0,4881	0,70	-0,46	+0,02	0,24	0,8146	
Fréquence	Groupe expér.	0,47	0,60									
	Groupe témoin	0,31	0,69	0,82	0,51	0,3141	1,01	2,27	+0,35	3,92	0,0004	
Intérêt	Groupe expér.	0,13	0,65									
	Groupe témoin	-0,10	0,77	0,16	0,70	0,1927	1,32	2,11	+0,03	0,40	0,6944	
Maîtrise	Groupe expér.	0,28	0,59									
	Groupe témoin	0,07	0,68	-0,25	0,89	0,1901	1,32	1,41	-0,15	-1,27	0,2124	
				0,31	0,55				+0,03	0,42	0,6759	
				0,11	0,58				+0,04	0,39	0,6972	

4.1.1.2 Les données descriptives des items à échelle de Likert

Nous nous pencherons maintenant sur les données descriptives de chaque item à échelle de Likert (voir app. G), en présentant les résultats pour chacun des quatre construits : l'utilité de l'enseignement grammatical, la fréquence, l'intérêt et la maîtrise de la grammaire.

Le construit de l'utilité de la grammaire, tant en anglais L1 qu'en français L2, présente les scores les plus élevés, ce qui signifie que les élèves en ont une opinion plutôt positive. Les élèves du groupe témoin avaient une opinion de l'utilité de la grammaire en anglais L1 plus positive que ceux du groupe expérimental, lors du pré-test, parce qu'ils avaient tendance à choisir l'échelon extrême de l'échelle de Likert. Par exemple, au pré-test, 50 % du groupe témoin ont répondu qu'ils étaient complètement en désaccord avec l'énoncé de l'item 1 en anglais L1 (« *I think studying English grammar is useless.* »), contre 13,5 % du groupe expérimental, où on a préféré tempérer sa réponse en choisissant l'échelon « *I disagree* » à 32 % ou la réponse neutre à 35 %. Il en est de même (les élèves du groupe témoin choisissant majoritairement la réponse positive à l'extrémité de l'échelle de Likert, contrairement aux élèves du groupe expérimental) pour les résultats aux items 5 (« *Learning English grammar helps you write better.* ») et 16 (« *Learning English grammar is not important to be able to speak English.* »), au pré-test en anglais L1. Lors du post-test, en anglais L1, l'opinion des élèves du groupe témoin a légèrement diminué alors que le contraire s'est produit chez les élèves du groupe expérimental. Par exemple, à l'item 1 (« *I think studying English grammar is useless.* »), 10 élèves de plus qu'au pré-test ont répondu positivement (en choisissant « *I disagree* ») dans le groupe expérimental, alors que les deux réponses positives ont perdu 3 voix chez le groupe témoin. Pour ce qui est des perceptions des élèves face à l'utilité de la grammaire en français L2, elles étaient généralement positives pour chaque item, et comparables entre les deux groupes et entre le pré-test et le post-test.

Les scores pour le construit de la fréquence de l'enseignement grammatical étaient plus dispersés que pour le construit de l'utilité. Par exemple, en anglais L1, les réponses sont diamétralement opposées entre les deux groupes par rapport à l'item 2 (« *We do grammar every day in my English class.* »), tant au pré-test qu'au post-test : les élèves du groupe expérimental ont plutôt choisi la réponse neutre ou « *I agree* », alors que ceux du groupe témoin ont répondu négativement, surtout au post-test (67 %). Plus ou moins le même

schéma s'est reproduit en français L2, pour l'item correspondant (en effet, plus de 45 % du groupe expérimental ont choisi la réponse neutre et plus de 60 % du groupe témoin ont répondu négativement, au pré-test et au post-test), ainsi que pour l'item « *We often do grammar exercises in my English (French) class.* » (notamment, le groupe témoin a répondu négativement à 68 % au post-test en anglais L1, alors que les réponses étaient soit neutres ou positives chez le groupe expérimental). Cependant, l'item « *We never study grammar in my English (French) class.* », formulé à l'inverse de l'item discuté précédemment, a suscité des réponses plus homogènes, soit les deux échelons de désaccord. Quant au dernier item du construit de la fréquence (« *We did grammar in my English (French) class last week.* »), l'opinion de chaque groupe était plus homogène lors du post-test, dans les deux cours de langue, alors qu'au pré-test les résultats étaient plus dispersés : les élèves des deux groupes étaient d'accord ou complètement d'accord avec cet énoncé en français L2 au post-test, alors qu'ils étaient opposés en anglais L1 au post-test (87 % du groupe expérimental étaient d'accord, alors que 74 % du groupe témoin étaient en désaccord). Ces résultats vont de soi, bien sûr, puisque les deux groupes avaient suivi la séquence didactique en français L2, tandis que seulement le groupe expérimental avait fait de la grammaire dans le cours d'anglais L1.

Le construit de l'intérêt n'a pas subi beaucoup de changements, ni entre les moments de collecte de données, ni entre les cours de langue, ni entre les groupes. De façon générale, les réponses à chaque item sont plutôt partagées et regroupées autour de la réponse neutre. Par exemple, l'item « *I enjoy learning facts about English (French) grammar.* » a suscité des réponses neutres chez de 40 % à 50 % des élèves dans les deux cours de langue, dans les deux groupes et aux deux moments de collecte. Cependant, l'opinion du groupe témoin était plus négative (44 % en désaccord) en anglais L1 au post-test (contre 15 % au pré-test et contre 24 % du groupe expérimental au post-test). Plus ou moins le même schéma s'est reproduit pour les items « *Studying English (French) grammar is boring.* » et « *I like learning English (French) grammar rules.* » Pour ce qui est du dernier item de ce construit, à la formulation plus connotative (« *Studying English (French) grammar is a waste of time.* »), les opinions sont plus positives : les élèves ont majoritairement répondu en désaccord ou complètement en désaccord dans les deux groupes, aux deux moments de collecte et par rapport aux deux cours de langue.

Enfin, le dernier construit était celui de la maîtrise de la grammaire, soit l'opinion qu'ont les élèves de leur aisance en grammaire de l'anglais L1 et du français L2. De façon générale, les deux groupes n'ont pas vraiment changé d'opinion entre le pré-test et le post-test par rapport à ce construit, et les réponses étaient plutôt comparables entre les groupes. Cependant, les réponses variaient selon le cours de langue et selon l'item. En effet, les réponses à l'item « *I know very little about English (French) grammar.* » étaient très homogènes (en désaccord ou complètement en désaccord) chez les deux groupes en anglais L1, mais un peu moins homogènes en français L2 (plus de 20 % des réponses étaient neutres dans les deux groupes et aux deux moments de collecte de données). Un schéma différent s'est révélé pour deux autres items (« *It is easy for me to explain English (French) grammar rules.* » et « *I can explain many of the English (French) grammar rules.* »), où les réponses étaient majoritairement neutres ou positives en anglais L1, et majoritairement neutres ou partagées entre l'accord et le désaccord en français L2. Enfin, le dernier item du construit de la maîtrise de la grammaire (« *English (French) grammar is difficult.* ») a suscité des réponses majoritairement en désaccord en anglais L1 et des réponses très partagées, du désaccord à l'accord, en français L2.

4.1.1.3 Les quatre items à échelle de Likert ajoutés au post-test

Lors du post-test, nous avons ajouté quatre items supplémentaires à échelle de Likert (un par construit) dans la première section de chaque questionnaire. Par ces items ajoutés, nous cherchions à mesurer les perceptions des élèves face au traitement grammatical reçu (ou hypothétique dans le cas des élèves du groupe témoin dans leur cours d'anglais L1). Le test non paramétrique bilatéral de Wilcoxon, utilisé pour comparer les moyennes des groupes pour les quatre items ajoutés aux questionnaires lors du post-test, a permis d'identifier une différence significative pour les items concernant l'intérêt et la fréquence, en anglais L1 et en français L2, ainsi que pour l'item concernant la maîtrise de l'élément grammatical en anglais L1 seulement. Les différences les plus importantes indiquent que les élèves du groupe expérimental ont effectivement pris conscience du fait qu'ils avaient reçu de l'instruction sur le *Simple Past* et le *Past Progressive* dans leur cours d'anglais L1, et qu'ils ont l'impression

de comprendre ces deux temps. Le tableau 4. 3 montre les scores obtenus pour chacune des questions ajoutées lors du post-test, ainsi que la valeur de la différence entre les groupes (*voir* app. G pour les données descriptives).

Tableau 4.3 Scores des items à échelle de Likert ajoutés au post-test

	Item proposé	Groupe expérimental		Groupe témoin		Différence intergroupe	
		Moy.	Éc.-t.	Moy.	Éc.-t.	z	p
Utilité	AL1 <i>I think that learning about English past tenses was (would be) helpful.</i>	0,81	0,54	1,00	0,65	-1,58	0,1147
	FL2 <i>I think that learning about French past tenses was helpful.</i>	0,86	0,62	1,00	0,53	-0,95	0,3412
Fréquence	AL1 <i>We did activities on English past tenses during the past two weeks.</i>	1,16	0,54	-1,06	0,78	6,63	< 0,0001
	FL2 <i>We did activities on French past tenses during the past two weeks.</i>	1,27	0,59	0,97	0,46	1,93	0,0531
Intérêt	AL1 <i>Learning about English past tenses was interesting. (I would like to do more grammar in my English class.)</i>	0,05	0,62	-0,26	1,35	2,19	0,0283
	FL2 <i>Learning about French past tenses was interesting. (I would like to do more grammar in my French class.)</i>	0,14	0,72	-0,59	1,05	3,01	0,0027
Maîtrise	AL1 <i>I understand how to use the simple past and the past progressive in English.</i>	1,14	0,47	0,15	0,83	4,25	< 0,0001
	FL2 <i>I understand how to use the passé composé and the imparfait in French.</i>	1,03	0,37	0,76	0,69	0,89	0,3725

4.1.1.4 Les questions à réponse fermée (« oui » ou « non »)

Les questionnaires que nous avons élaborés, rappelons-le, comprenaient trois sections. Nous avons discuté des résultats obtenus à la première section, qui comprenait les items à échelle de Likert. Les données recueillies grâce aux questions de la troisième section ont permis d'établir le profil détaillé des élèves. Quant à la deuxième section des questionnaires, celle-ci comprenait différentes questions à réponse fermée (où les élèves devaient cocher « oui » ou « non »); les élèves devaient ensuite justifier leur réponse (ces justifications constituent nos données qualitatives, dont nous discuterons plus loin). Les scores obtenus à ces réponses fermées chez chacun des deux groupes ont été comparés grâce au test *T* de Student. Lors du pré-test, une seule question à réponse fermée avait été posée, soit si les élèves croyaient qu'apprendre la grammaire était important, en anglais L1 et en français L2. Les élèves ont répondu par l'affirmative à 98.55 % (ils ont coché « oui ») pour les deux cours de langue, sans différence significative entre les groupes.

Les questionnaires au post-test présentaient davantage de questions à réponse fermée, où les élèves devaient encore une fois cocher « oui » ou « non ». Le questionnaire en anglais L1 posait trois questions aux élèves du groupe expérimental et une seule aux élèves du groupe témoin (correspondant à la dernière question posée aux élèves du groupe expérimental). Le questionnaire en français L2 posait quatre questions aux élèves des deux groupes. Les résultats à ces questions, que vous pouvez consulter dans le tableau 4.4, montrent surtout des opinions partagées dans les deux groupes, sans différence significative entre les groupes pour aucune des questions posées. En effet, les réponses sont partagées pour les questions portant sur le désir chez les élèves d'étudier plus de grammaire dans chacun de leurs cours, et sur l'utilité éventuelle d'apprendre la grammaire de l'anglais L1 pour apprendre la grammaire du français L2, de façon précise (par rapport aux deux temps verbaux vus pendant les séquences didactiques) ou de façon générale. Cependant, les réponses sont majoritairement positives pour la question concernant l'amélioration de la maîtrise de l'utilisation du passé composé et de l'imparfait, en français L2. Cette même question, posée seulement aux élèves du groupe expérimental en anglais L1, par rapport à leur maîtrise du *Simple Past* et du *Past Progressive*, a également donné des résultats majoritairement positifs, tout comme la question demandant

aux élèves du groupe expérimental s'ils croyaient que les activités grammaticales qu'ils avaient faites dans leur cours d'anglais L1 les avaient aidés en général.

Tableau 4.4 Pourcentage d'élèves ayant répondu « yes » aux questions à réponse fermée du post-test

Questions posées		Gr. expér. (n = 37)	Gr. tém. (n = 34)
Anglais L1	<i>Do you think you have improved your knowledge of the English simple past and past progressive over the past two weeks?</i>	97 %	-
	<i>Do you think doing these grammar activities in your English class have helped you in any way? (sic)</i>	86 %	-
	<i>Would you like to do similar activities in your English class, concerning other English grammar elements?</i>	57 %	-
	<i>Would you like to study English grammar in your English class?</i>	-	44 %
Français L2	<i>Do you think you have improved your knowledge of the French passé composé and imparfait over the past two weeks?</i>	94 %	92 %
	<i>Do you think that learning about the English simple past and past progressive in your English class has helped you learn the French passé composé and imparfait?</i>	48 %	-
	<i>Do you think that learning about the English simple past and past progressive in your English class would have helped you learn the French passé composé and imparfait?</i>	-	50 %
	<i>Would you like to learn other grammar elements in both English and French, like you have done during the past two weeks?</i>	56 %	-
	<i>Do you think studying English grammar in general would help you learn French grammar?</i>	42 %	58 %

4.1.2 Données qualitatives des questionnaires

Dans la sous-section précédente, nous avons analysé de façon quantitative les réponses aux questions à réponse fermée de la deuxième section des questionnaires, lors du pré-test et du post-test. Dans cette sous-section, nous présenterons les justifications ajoutées par les élèves à ces questions, ainsi que les réponses aux questions ouvertes (les première et troisième questions des questionnaires du pré-test, et les deuxième et dernière questions des questionnaires du post-test). Nous avons relevé les éléments récurrents et comptabilisé le nombre de mentions pour chaque élément : les tableaux en appendice I en font état.

Au pré-test, nous avons recueilli des données qualitatives aux trois questions de la deuxième section des deux questionnaires, concernant l'enseignement grammatical en anglais L1 et en français L2. La première question demandait aux élèves quel était le premier mot qui leur venait à l'esprit en pensant à la grammaire dans leur cours d'anglais L1 ou de français L2. Les réponses des élèves sont plutôt homogènes, mais diffèrent nettement selon le cours de langue. En anglais L1, les élèves des deux groupes (expérimental et témoin) associent la grammaire à la ponctuation (9 mentions), à l'écriture (7 mentions) ou à l'épellation des mots (12 mentions), alors qu'en français L2, les élèves établissent plutôt un lien avec les verbes (16 mentions) et les règles (9 mentions). Cependant, un mot revient dans les deux cours de langue, soit *boring* (ennuyeux) (30 mentions); notons qu'il y avait une nette différence quant au nombre de fois que ce qualificatif revenait dans le groupe expérimental et dans le groupe témoin par rapport à la grammaire dans le cours de français L2 (2 fois et 14 fois respectivement). À la deuxième question, nous demandions aux élèves de justifier la réponse négative ou positive qu'ils avaient donnée concernant l'importance de la grammaire en anglais L1 ou en français L2. Rappelons que les élèves avaient répondu par l'affirmative presque à l'unanimité (98,55 %). Les justifications sont également plutôt homogènes : les élèves reprennent les quatre habiletés de base énoncées dans les items à échelle de Likert de la section précédente du questionnaire, affirmant que l'étude de la grammaire aide à mieux parler (60 mentions), à mieux lire (31 mentions), à mieux écrire (73 mentions) et à mieux comprendre (24 mentions) l'anglais L1 ou le français L2. Beaucoup mentionnent également l'importance de s'exprimer correctement, dans les deux langues, afin de paraître éduqué (27 mentions) et dans le but d'obtenir un emploi (19 mentions). De plus, plusieurs établissent

un lien direct entre la grammaire du français et l'étude du français en général, ajoutant l'importance de connaître le français, vu la situation géopolitique du Québec (13 mentions). La troisième et dernière question de la deuxième section des questionnaires au pré-test était ouverte aux commentaires des élèves par rapport à la grammaire dans leur cours de langue. Les élèves qui s'y sont exprimés ont surtout parlé de la fréquence de l'enseignement grammatical ou de leur degré d'aisance par rapport à la grammaire. Certains élèves du groupe expérimental ont surtout dit qu'ils faisaient beaucoup de grammaire dans leur cours de français L2 (3 mentions), mais jamais en anglais L1 (2 mentions), et certains ont dit avoir de la facilité en grammaire française (3 mentions). Dans le groupe témoin, les élèves ont rapporté avoir fait une unité complète de grammaire au début de l'année dans leur cours d'anglais L1 (20 mentions) : les concepts grammaticaux mentionnés sont la ponctuation et la structure du texte. Quant à leur cours de français L2, ils déplorent le fait d'avoir eu trois enseignants depuis le début de l'année (7 mentions), et disent avoir étudié un peu de grammaire au début de l'année (8 mentions). Enfin, quelques élèves du groupe témoin ont réitéré leur manque d'enthousiasme face à l'étude de la grammaire, tant en anglais L1 (4 mentions) qu'en français L2 (9 mentions).

Lors du post-test, nous avons posé davantage de questions où les élèves devaient justifier leurs réponses (voir tabl. 4.4), mis à part le questionnaire en anglais L1 du groupe témoin, dont la deuxième section ne comprenait qu'une question à réponse fermée (*Would you like to study English grammar in your English class?*). Seule cette question s'appliquait aux élèves du groupe témoin puisqu'ils n'avaient pas suivi la séquence didactique dans leur cours d'anglais L1. Les réponses obtenues à cette question, dans le groupe témoin seulement, étaient partagées : environ la moitié trouvaient que ce n'était pas nécessaire puisqu'ils en avaient déjà fait au début de l'année (12 mentions) et qu'ils trouvaient la grammaire ennuyeuse de toute façon (12 mentions), tandis que l'autre moitié ont dit qu'ils aimeraient étudier la grammaire anglaise afin d'améliorer leurs habiletés d'élocution (8 mentions), d'écriture (7 mentions) et de compréhension (4 mentions). Dans le groupe expérimental, nous demandions aux élèves leur avis sur l'enseignement grammatical qu'ils avaient reçu en anglais L1 durant les deux semaines précédentes. Pour la troisième question, qui correspondait à celle posée aux élèves du groupe témoin, les réponses étaient aussi partagées : les élèves qui ne désiraient pas refaire de la grammaire avaient trouvé l'expérience ennuyeuse

(10 mentions) et non nécessaire (2 mentions). Ceux qui disaient vouloir faire d'autres activités grammaticales dans leur cours d'anglais L1 ont surtout mentionné leur désir d'apprendre de nouvelles connaissances sur leur L1 (7 mentions), et le fait qu'ils avaient trouvé les activités intéressantes (10 mentions), faciles (6 mentions) ou utiles (7 mentions). Les deux autres questions auxquelles ils devaient répondre leur demandaient s'ils croyaient avoir amélioré leurs connaissances sur le *Simple Past* et le *Past Progressive*, et s'ils pensaient que les activités grammaticales les avaient aidés d'une façon ou d'une autre. Les élèves avaient répondu majoritairement par l'affirmative à ces deux questions, tel que mentionné plus haut. Pour justifier leurs réponses, les élèves ont surtout parlé du fait que les connaissances présentées et travaillées étaient nouvelles pour eux (14 mentions), qu'ils avaient développé une meilleure compréhension de ces éléments (4 mentions), que les activités avaient rendues explicites des connaissances qu'ils possédaient de façon implicite (3 mentions), et qu'ils étaient maintenant aptes à identifier ces deux temps verbaux (21 mentions). Par ailleurs, plusieurs ont dit que le simple fait d'avoir appris quelque chose de nouveau les avait certainement aidés dans leurs compétences à l'écrit (19 mentions) et dans leur apprentissage en général (7 mentions).

Pour ce qui est des justifications et des commentaires recueillis lors du post-test en français L2, les deux groupes devaient répondre aux mêmes questions, dont certaines étaient formulées différemment (nous avons utilisé des tournures de phrase hypothétiques pour le groupe témoin). La première question posée concernait l'amélioration de leur connaissance du passé composé et de l'imparfait, à laquelle la majorité des élèves des deux groupes ont répondu s'être améliorés. Cependant, les justifications diffèrent de celles mentionnées pour la question correspondante en anglais L1 : en français L2, plusieurs élèves ont dit avoir développé une meilleure compréhension de ces deux temps verbaux (27 mentions). En effet, quelques-uns ont dit qu'il s'agissait d'une révision pour eux (5 mentions), et que les exercices leur avaient permis de se pratiquer (18 mentions), et, conséquemment, de s'améliorer : « *Practice makes perfect* ». Aucun élève n'a d'ailleurs affirmé qu'il s'agissait de nouvelles notions.

Deux questions, une spécifique et l'autre générale, nous intéressaient particulièrement : nous avons demandé aux élèves s'ils croyaient qu'apprendre le *Simple Past* et le *Past Progressive* les avaient (« auraient » pour le groupe témoin) aidé à apprendre le passé

composé et l'imparfait en français L2, et si apprendre la grammaire de l'anglais les aiderait à apprendre la grammaire du français. Les justifications données sont aussi polarisées que les réponses : les élèves qui considèrent les deux langues similaires ont répondu par l'affirmative (8 mentions spécifiques et 11 mentions générales), alors que les élèves qui trouvent l'anglais et le français trop différents ont répondu par la négative (30 mentions spécifiques et 21 mentions générales). Certains, cependant, étaient ambivalents : ils croient que les deux langues ne sont pas pareilles, mais qu'un transfert est peut-être possible (2 mentions spécifiques et 3 mentions générales). Ceux qui croient que l'anglais et le français sont similaires ont écrit qu'il leur serait plus facile de comprendre la grammaire en français (10 mentions spécifiques et 15 mentions générales) s'ils comprenaient déjà les concepts dans leur langue maternelle (5 mentions spécifiques et 4 mentions générales). Certains, qui ne croient pas qu'un transfert serait possible entre les deux langues, mentionnent qu'ils ont déjà appris la grammaire française (4 mentions spécifiques), et ainsi qu'apprendre la grammaire de l'anglais ne ferait que les confondre (4 mentions générales).

Une autre question demandait aux élèves du groupe expérimental seulement s'ils désiraient revivre l'expérience d'apprendre des éléments grammaticaux dans leurs deux cours de langue en même temps (« *Would you like to learn other grammar elements in both English and French, like you have done during the past two weeks?* »). Les réponses obtenues étaient encore une fois divisées : ceux qui avaient répondu par l'affirmative ont mentionné que ce serait intéressant (5 mentions), facile (4 mentions) et aidant (9 mentions); ceux qui avaient répondu négativement ont surtout répété que la grammaire était ennuyeuse (12 mentions). La dernière question, ouverte aux commentaires sur la séquence didactique en général, a donné l'occasion aux élèves de dire qu'ils avaient trouvé les activités différentes et plus intéressantes que ce qu'ils font normalement en classe (15 mentions), surtout chez les élèves du groupe expérimental, qu'ils étaient contents d'avoir appris (5 mentions), et qu'ils avaient apprécié la façon d'enseigner ces éléments (7 mentions). (Rappelons que nous avons décidé d'utiliser les explications aspectuelles suggérées par Dansereau (1987) dans notre matériel didactique.) Enfin, plusieurs élèves du groupe témoin ont ajouté qu'ils trouvaient tout de même la grammaire ennuyeuse (9 mentions).

4.2 Résultats relatifs à la première sous-question de recherche

Le changement de perceptions des élèves à la suite d'un enseignement grammatical coordonné en anglais L1 et en français L2 constituait notre objectif principal. Cependant, nos instruments de mesure et les données recueillies nous permettent de répondre à d'autres questions intéressantes. Notre première sous-question de recherche cherchait à vérifier s'il y avait une connexion entre les perceptions des élèves face à l'enseignement grammatical en anglais L1 et en français L2, et leurs résultats à des tests de connaissances grammaticales, dans chaque cours de langue. Nous illustrerons la réponse à cette question au moyen de données quantitatives seulement.

Nous avons procédé à des corrélations simples de Pearson entre chaque section des tests, en plus du résultat global à chaque test, et chaque construit de la première section des questionnaires, comprenant les items à échelle de Likert. Ainsi, pour chacun des deux moments de collecte de données, et pour chaque cours de langue, un total de seize corrélations ont été établies. Vous pouvez consulter toutes les corrélations dans les tableaux 4.5 et 4.6. Rappelons que les sujets B-16 et C-22 ont été retirés de ces corrélations puisqu'ils n'avaient pas répondu à une des questions d'un des tests.

Nous ne relèverons ici que les corrélations pour lesquelles il y avait une différence significative. Mentionnons tout de suite que toutes les corrélations significatives étaient également positives, signifiant que plus les perceptions étaient positives face à un construit, mieux les élèves avaient réussi à une section du test. Notamment, la perception du degré de maîtrise de la grammaire française s'est avérée corrélée aux résultats globaux et aux deux dernières sections du test de français lors du pré-test : meilleur un élève se considérait en grammaire française, mieux il performait à ces deux dernières sections du test et au test de façon générale. Rappelons que la deuxième section du test présentait des phrases décrivant des bandes dessinées, dans lesquelles les élèves devaient choisir le temps de verbe approprié, alors que la troisième section du test présentait un texte à trous, soit un extrait de roman jeunesse adapté où les élèves devaient conjuguer des verbes à l'infinitif au temps verbal passé approprié.

Lors du post-test en français L2, davantage de corrélations sont apparues : en effet, le niveau de maîtrise perçu était positivement corrélé au résultat global et à la troisième section du test, comme au pré-test, mais également à la première section du test, portant sur les connaissances grammaticales déclaratives. D'ailleurs, cette section du test était corrélée à tous les construits du questionnaire lors du post-test; ces corrélations impliquent que plus les élèves avaient des perceptions positives par rapport à tous les construits (l'utilité, la fréquence, l'intérêt et la maîtrise de la grammaire française), mieux ils avaient réussi à la section du test présentant des choix multiples sur les caractéristiques du passé composé et de l'imparfait en français. De plus, la fréquence perçue de l'enseignement grammatical semble corrélée non seulement à la première section du test, mais également au résultat global et à la troisième section du test, portant sur des connaissances grammaticales procédurales. Ainsi, les élèves qui considéraient avoir fait plus de grammaire avaient également mieux réussi au test de français, mise à part la deuxième section du test. Enfin, le construit de l'intérêt était également corrélé, lors du post-test, au résultat global au test, signifiant que plus un élève se disait intéressé par la grammaire française, mieux il avait performé au test de façon générale.

Pour ce qui est du test en anglais L1 lors du pré-test, seulement les résultats à la première section, portant sur des connaissances grammaticales déclaratives, étaient positivement corrélés à l'utilité et à l'intérêt pour la grammaire anglaise. Ainsi, plus un élève considérait la grammaire anglaise utile et intéressante, mieux il avait réussi à la section du test comportant des choix multiples sur les caractéristiques du *Simple Past* et du *Past Progressive* en anglais. Ces corrélations positives se sont reproduites lors du post-test en anglais, où la fréquence s'est ajoutée comme construit corrélé aux résultats obtenus à la première section du test : les élèves qui trouvaient la grammaire plus utile et intéressante que leurs pairs, et qui considéraient avoir fait plus de grammaire que ne le pensaient leurs pairs, ont mieux réussi à cette même section du test lors du post-test. De plus, le construit de l'utilité était également corrélé au résultat global au test d'anglais L1, lors du post-test : plus un élève trouvait la grammaire utile, mieux il avait performé au test.

Bref, davantage de corrélations significatives et positives se sont révélées lors du post-test que lors du pré-test. Ces corrélations concernent surtout les résultats à la première section des tests, portant sur les connaissances déclaratives des temps du passé sélectionnés, et ce

tant en anglais L1 qu'en français L2. Enfin, le construit de la maîtrise s'est avéré corrélé à plusieurs résultats au test de français L2, encore une fois au post-test.

Tableau 4.5
Corrélations de Pearson entre les résultats aux tests et les perceptions
des deux groupes ($n = 69$) : français L2

			Indice de perceptions par construit				
				Utilité	Fréquence	Intérêt	Maîtrise
Résultats aux tests	Section I	Pré-test	r	0,17607	0,13824	0,22576	0,15215
			p	0,1478	0,2573	0,0621	0,2120
		Post-test	r	0,35239	0,28608	0,25118	0,33278
			p	0,0032	0,0180	0,0388	0,0056
	Section II	Pré-test	r	-0,23893	-0,06698	0,11922	0,30435
			p	0,0480	0,5845	0,3292	0,0110
		Post-test	r	0,00716	0,15026	0,06405	0,19765
			p	0,9538	0,2213	0,6038	0,1062
	Section III	Pré-test	r	-0,01307	-0,15333	0,06957	0,24291
			p	0,9151	0,2085	0,5700	0,0443
		Post-test	r	0,13770	0,29078	0,22674	0,28693
			p	0,2628	0,0161	0,0630	0,0177
	Total	Pré-test	r	-0,02587	-0,02160	0,20394	0,32380
			p	0,8329	0,8601	0,0928	0,0066
		Post-test	r	0,22815	0,32730	0,24310	0,37097
			p	0,0613	0,0064	0,0458	0,0018

Tableau 4.6
Corrélations de Pearson entre les résultats aux tests et les perceptions
des deux groupes ($n = 69$) : anglais L1

				Indice de perceptions par construit			
				Utilité	Fréquence	Intérêt	Maîtrise
Résultats aux tests	Section I	Pré-test	r	0,25655	0,11546	0,29053	0,10714
			p	0,0333	0,3448	0,0154	0,3809
		Post-test	r	0,28017	0,41293	0,31727	0,08104
			p	0,0197	0,0004	0,0079	0,5080
	Section II	Pré-test	r	0,08677	0,12656	0,06196	0,17002
			p	0,4784	0,3001	0,6130	0,1625
		Post-test	r	0,10468	-0,06345	0,07304	-0,12247
			p	0,3920	0,6045	0,5509	0,3161
	Section III	Pré-test	r	-0,00340	-0,13917	-0,08787	0,00749
			p	0,9779	0,2541	0,4728	0,9513
		Post-test	r	0,08178	-0,08500	-0,14419	-0,12951
			p	0,5041	0,4874	0,2372	0,2889
	Total	Pré-test	r	0,21022	0,11021	0,19490	0,16869
			p	0,0830	0,3673	0,1085	0,1659
		Post-test	r	0,28024	0,21950	0,21592	-0,05753
			p	0,0197	0,0700	0,0748	0,6387

4.3 Résultats relatifs à la seconde sous-question de recherche

Rappelons ici que par notre seconde sous-question de recherche nous cherchions à savoir s'il y avait eu gain de connaissances grammaticales entre le moment du pré-test et le post-test, en vérifiant s'il y avait des différences significatives entre les résultats aux deux moments et entre les groupes. Dans le cadre de notre expérimentation, nous avons élaboré deux versions de chaque test (anglais L1 et français L2), pour un total de quatre tests. Les deux versions (A et B) se voulaient équivalentes¹. La première section des tests, mesurant les connaissances déclaratives sur les deux temps du passé ciblés, présentait les mêmes questions dans un ordre différent, d'une version à l'autre. Les deux autres sections des tests mesuraient le jugement grammatical et les connaissances procédurales des deux temps verbaux, avec comme support des extraits de textes authentiques (*voir* les quatre tests élaborés en app. C). Nous avons contrôlé l'effet de l'utilisation de textes authentiques sur l'équivalence des tests en distribuant la version A de chaque test à la moitié des élèves de chaque groupe-classe et la version B à l'autre moitié des élèves, lors du pré-test. Au moment du post-test, chaque élève a reçu la version opposée à celle qu'il ou elle avait reçue au pré-test, dans les deux cours de langue.

Nous avons vérifié les différences de résultats ainsi que l'influence de la variable groupe (expérimental versus témoin) pour chacune des trois sections des tests ainsi que de façon globale, au moyen d'analyses de variance et d'analyses de variance à mesures répétées (pour lesquelles la variable temps a été ajoutée, ainsi que l'interaction de la variable temps avec la

¹ Des analyses de variance effectuées pour mesurer l'effet de la version du test, groupes confondus, ont établi que les deux versions du test de français L2 étaient équivalentes lors du pré-test ($p = 0,6321$) et lors du post-test ($p = 0,8324$), alors que les deux versions du test d'anglais L1 n'étaient équivalentes que lors du post-test ($p = 0,3537$), et pas au pré-test ($p = 0,0078$). Nous avons également effectué des analyses de variance avec le groupe, la version du test et l'interaction groupe-version comme variables explicatives pour les résultats aux tests. Ces analyses ont permis de déceler les effets version suivants : au pré-test, la version A du test en anglais L1 a été mieux réussie que la version B, au niveau du score global ($p = 0,0084$) et du score obtenu à la deuxième section ($p < 0,0001$), alors que la troisième section de la version B a été mieux réussie que celle de la version A ($p = 0,0021$). De plus, il y a eu un effet de l'interaction groupe-version pour le résultat global et les deuxième et troisième sections du test en français L2 lors du pré-test : il semblerait que la version B ait été mieux réussie que la version A, pour ce qui est du score global ($p = 0,0142$) et des résultats à la deuxième ($p = 0,0023$) section du test, chez le groupe témoin. Chez le groupe expérimental, le contraire s'est produit : la version A a été mieux réussie que la version B, au niveau du score global ($p = 0,0021$). Il y a également eu un effet de l'interaction groupe-version sur les résultats à la troisième section du test du français L2 au pré-test ($p = 0,0451$). Lors du post-test, en anglais L1, il y a eu encore une fois un effet version sur les deuxième et troisième sections du test, comme lors du pré-test : la deuxième section de la version A du test a été mieux réussie ($p = 0,0041$), tout comme la troisième section de la version B ($p < 0,0001$). Pour le test en français L2 au post-test, un effet de l'interaction groupe-version a également été noté pour la troisième section du test seulement : la version B a été mieux réussie que la version A, chez le groupe témoin ($p = 0,0079$). Enfin, des analyses de variance à mesures répétées, qui incluaient le facteur temps ainsi que son interaction avec les variables du groupe, de la version du test et de l'interaction groupe-version, ont confirmé que les deuxième et troisième sections des tests n'étaient pas équivalentes, d'une version à l'autre.

variable groupe). Rappelons que les résultats obtenus à chaque section ont été ramenés sur cent et pondérés au tiers pour arriver au score global, et que deux sujets (B-16 et C-22) ont été retirés de ces analyses parce qu'ils n'avaient pas complété un des tests.

Premièrement, les résultats qui nous intéressent davantage afin de répondre à notre seconde question de recherche sont les différences entre les deux moments de collecte de données, soit le pré-test et le post-test, en anglais L1 et en français L2. Les résultats d'analyses de variance à mesures répétées, qui incluaient le facteur temps ainsi que son interaction avec la variable groupe, nous apprennent que le facteur temps a eu un effet significatif sur les résultats à la première section et à la troisième section des tests en français L2, ainsi que sur le résultat global et les résultats aux première et deuxième sections des tests en anglais L1 : tous les élèves se sont améliorés à ces sections des tests, entre le moment du pré-test et le moment du post-test. De plus, les seuls effets de l'interaction temps-groupe qui sont apparus concernent la première section et le score global du test en anglais L1 : les élèves du groupe expérimental ont obtenu de meilleurs résultats que les élèves du groupe témoin. Les figures 4.3 et 4.4 comparent les résultats obtenus au pré-test et au post-test pour chacune des sections des tests, en anglais L1 et en français L2 respectivement. (*Voir app. H pour consulter les résultats bruts.*)

Deuxièmement, nous présenterons brièvement les résultats obtenus lors du pré-test. Les deux groupes avaient des scores similaires au test en anglais L1 lors du pré-test, de façon globale et sur chaque section. Une analyse de variance avec le groupe comme variable explicative pour les résultats au test en anglais L1 au pré-test a permis de confirmer qu'il n'y avait pas de différence significative entre les groupes. Pour le test en français L2, au pré-test, l'analyse de variance a révélé un effet groupe pour la première section du test : les élèves du groupe témoin ont mieux réussi à la section portant sur les connaissances déclaratives lors du pré-test.

Troisièmement, nous présenterons les résultats obtenus lors du post-test. Pour ce qui est des résultats lors du post-test en anglais L1, une analyse de variance avec, encore une fois, le groupe comme variable explicative, a permis de faire les remarques suivantes : il y a eu un effet groupe significatif sur la première section du test en anglais L1 : les élèves du groupe expérimental ont mieux réussi que ceux du groupe témoin, à cette section lors du post-test. Pour le test en français L2 lors du post-test, encore une fois un effet groupe a été relevé pour

la première section du test : les élèves du groupe témoin ont mieux réussi que ceux du groupe expérimental, comme lors du pré-test.

De façon générale, en observant les résultats bruts, les élèves du groupe témoin ont mieux réussi lors du pré-test, cours de langue et versions des tests confondus (ce résultat pourrait s'expliquer par la plus grande proportion de filles dans le groupe témoin que dans le groupe expérimental). Tous les élèves ont mieux réussi la deuxième section des tests, qui faisait appel au jugement grammatical.

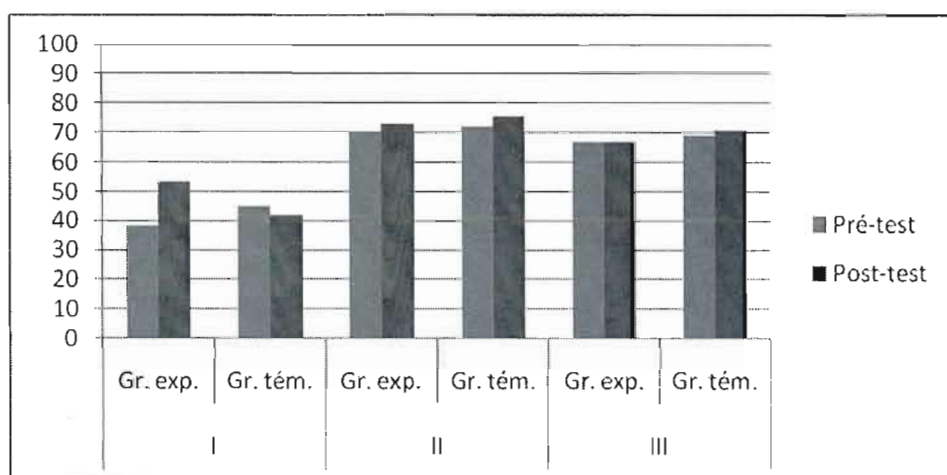


Figure 4.1 Comparaison des résultats (%) aux tests lors du pré-test et du post-test en anglais L1, par section.

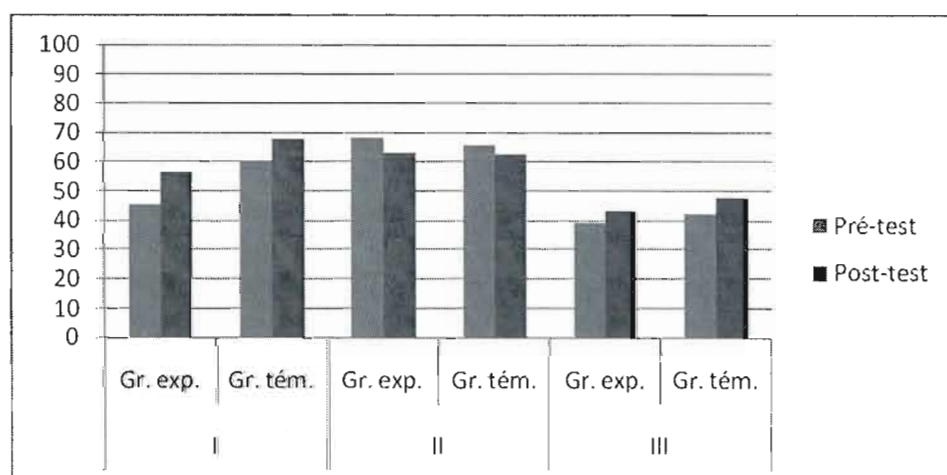


Figure 4.2 Comparaison des résultats (%) aux tests lors du pré-test et du post-test en français L2, par section.

Comme notre expérimentation n'a duré que deux semaines et que nos séquences didactiques ne devaient couvrir que cinq périodes de classe, nous ne nous attendions pas à observer des changements significatifs en ce qui concerne le score global des tests ou les scores aux deuxième et troisième sections des tests. En effet, ces sections mesuraient le jugement grammatical et les connaissances procédurales des élèves, des habiletés qui prennent davantage de temps à acquérir. Nous nous pencherons donc brièvement sur les résultats obtenus à la première section des tests en particulier, qui portait sur les connaissances grammaticales déclaratives : l'enseignement grammatical coordonné reçu par les élèves visait davantage ce type de connaissances. Comme nous l'avons mentionné plus haut, les analyses de variance à mesures répétées effectuées sur les différences des résultats entre les deux moments de collecte de données permettent d'établir certains constats. En anglais L1, le groupe expérimental a mieux réussi que le groupe témoin à cette section du test lors du post-test, et la différence entre les résultats au pré-test et au post-test était significative dans le groupe expérimental. Ainsi, le traitement grammatical a eu un effet positif sur les résultats à la première section du test. De plus, en regardant les résultats bruts, on peut voir que les élèves du groupe témoin avaient surpassé les élèves du groupe expérimental en anglais L1 à cette section lors du pré-test, et que ce rapport s'est inversé lors du post-test. En français L2, tous les élèves se sont améliorés à cette section, et les élèves du groupe témoin ont mieux réussi que les élèves du groupe expérimental lors du pré-test et lors du post-test. Les figures 4.5 et 4.6 montrent les résultats lors du pré-test et du post-test à la première section du test en anglais L1 et en français L2, respectivement.

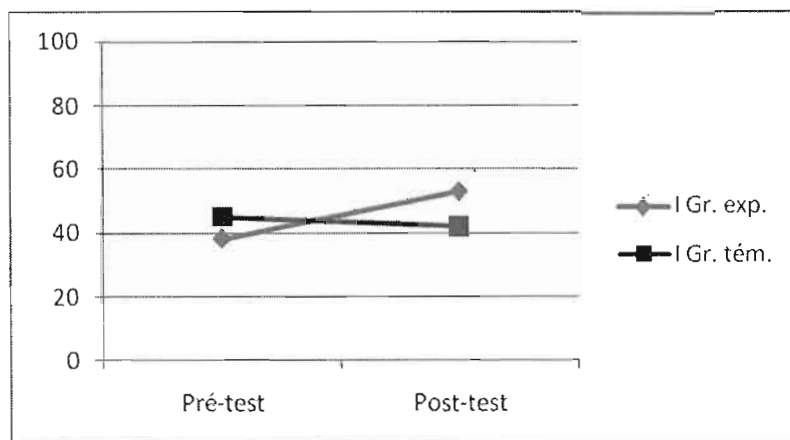


Figure 4.3 Anglais L1 : comparaison des résultats (%) à la première section du test, entre le pré-test et le post-test.

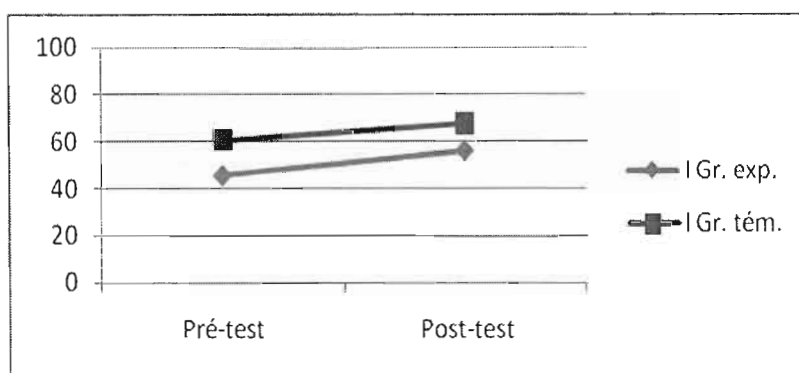


Figure 4.4 Français L2 : comparaison des résultats (%) à la première section du test, entre le pré-test et le post-test.

Dans ce chapitre, nous avons présenté les résultats obtenus aux questionnaires sur les perceptions face à l'enseignement grammatical et aux tests portant sur les connaissances déclaratives et procédurales de l'emploi des temps du passé, en anglais L1 et en français L2. Nous avons comparé les résultats obtenus dans les deux cours de langue, entre les groupes expérimental et témoin, et entre les moments de collecte de données (pré-test et post-test). Nous avons également complété les résultats quantitatifs relatifs à notre question de recherche principale au moyen de données qualitatives, comprenant les commentaires des

élèves et les justifications de leurs réponses aux questions fermées posées dans les questionnaires.

Dans le chapitre suivant, nous interpréterons les résultats sous forme de discussion. Nous reprendrons chacune de nos questions de recherche et réfléchirons aux liens possibles entre nos résultats et les résultats des études présentées dans notre cadre théorique.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Dans le chapitre précédent, nous avons exposé les résultats quantitatifs et qualitatifs de notre expérimentation. Nous tenterons ici d'expliquer ces résultats et d'établir des liens avec notre cadre théorique. Nous analyserons nos résultats de la même façon que nous les avons présentés, c'est-à-dire que nous répondrons à chacune de nos trois questions de recherche, annoncées à la fin de notre cadre théorique. Nous poursuivrons notre discussion en partageant les éléments importants des courtes entrevues que nous avons menées auprès de certains élèves et des enseignants du groupe expérimental, ainsi que nos observations du déroulement des séquences didactiques.

5.1 Changements de perceptions à la suite du traitement grammatical coordonné

Notre question principale de recherche, rappelons-le, cherchait à vérifier s'il y aurait un changement de perceptions chez les élèves face à l'enseignement grammatical, à la suite de l'enseignement coordonné d'un élément grammatical dans leur cours d'anglais L1 et de français L2. Nous nous pencherons donc davantage sur les données relatives aux différences entre les deux moments de collecte de données (pré-test et post-test). Rappelons que les données quantitatives et qualitatives dont nous disposons pour répondre à notre question de recherche principale proviennent des quatre questionnaires élaborés pour sonder l'opinion des élèves face à l'enseignement grammatical dans leurs cours d'anglais L1 et de français L2, lors du pré-test et du post-test (*voir app. B*). Nous analyserons les résultats en anglais L1 puis en français L2, pour chacun des groupes.

5.1.1 Changements de perceptions par rapport aux quatre construits retenus

Nous avons sélectionné quatre construits (l'utilité, la fréquence, l'intérêt et la maîtrise de la grammaire dans les cours d'anglais L1 et de français L2) pour l'élaboration d'une section de 16 items à échelle de Likert, pour chacun des questionnaires. Les mêmes items ont été utilisés lors du pré-test et lors du post-test, ce qui nous a permis de vérifier s'il y avait eu des différences significatives à la suite du traitement grammatical coordonné proposé.

En ce qui concerne les changements de perceptions en anglais L1, à la suite du traitement, les élèves du groupe expérimental n'avaient changé d'opinion de façon significative que par rapport à la fréquence de l'enseignement grammatical dans leur cours d'anglais L1. Il fallait s'y attendre : les élèves ont admis l'évidence d'avoir fait de la grammaire durant le traitement. Ils avaient également une meilleure opinion face à l'intérêt pour la grammaire en anglais L1 lors du post-test, mais pas de façon significative (la moyenne de ce construit est passée de -0,05 à 0,13 dans le groupe expérimental). Le traitement n'a eu aucun effet – positif ou négatif – sur les deux autres construits (l'utilité et la maîtrise de la grammaire) chez le groupe expérimental, en anglais L1.

Chez le groupe témoin, lors du post-test, les opinions des élèves étaient significativement plus négatives sur tous les construits par rapport à l'enseignement grammatical en anglais L1, malgré qu'ils n'aient suivi aucune forme de traitement en anglais. Ainsi, les rapports entre les deux groupes se sont inversés, notamment en ce qui a trait au construit de l'intérêt : alors que les élèves du groupe témoin avaient une opinion plus positive que leurs pairs du groupe expérimental lors du pré-test, le rapport s'est inversé lors du post-test.

Il se pourrait que ces résultats soient le reflet des conceptions des élèves par rapport à la grammaire en anglais L1, elles-mêmes façonnées par l'enseignement reçu. En effet, alors que les élèves du groupe expérimental n'avaient pas fait de grammaire durant cette année scolaire, selon leurs commentaires et les dires de leur enseignant, les élèves du groupe témoin avaient étudié la grammaire de l'anglais en début d'année, durant environ six semaines, selon ce qu'en témoignent leurs commentaires lors du pré-test. Il est intéressant de noter que la période allouée à l'étude de la grammaire est la même que celle dont parlent Tchudi et Thomas (1996). Ces deux auteures états-unienne déplorant le fait que la grammaire de l'anglais, si elle est

enseignée, se réduit à six semaines intensives pendant l'année scolaire, durant lesquelles sont couverts les fameux *parts of speech* (les catégories de mots), et après quoi on oublie la grammaire. Cependant, les élèves du groupe témoin dans notre étude rapportent plutôt avoir étudié les règles de ponctuation et de structure du texte dans leur cours d'anglais L1.

Par ailleurs, nous croyons que, d'un côté, par notre simple présence en classe à titre d'observatrice et de chercheure, les élèves du groupe témoin, qui se sont sentis dépourvus pour répondre au test sur le *Simple Past* et le *Past Progressive* lors du pré-test, se sont sentis déçus de ne pas avoir étudié ces concepts pendant l'expérimentation et se sont rendu compte de leurs lacunes sur le plan de leurs connaissances grammaticales en anglais. Cet effet pourrait expliquer la baisse de moyenne sur les quatre construits dans le groupe témoin. D'un autre côté, notre présence, ainsi que les séquences didactiques proposées, auront eu comme effet que les élèves du groupe expérimental se soient sentis plus motivés, à cause du changement apporté. Les élèves des deux groupes ont peut-être également discuté de l'expérimentation à l'extérieur des heures de classe, ce qui a peut-être eu pour effet que les élèves du groupe témoin se sont sentis injustement laissés de côté, d'où leurs perceptions plus négatives lors du post-test.

Pour ce qui est des changements de perceptions face à l'enseignement grammatical en français L2, le traitement grammatical n'a affecté de façon significative l'opinion des élèves du groupe expérimental que sur le construit de la fréquence, comme en anglais L1. Cela peut s'expliquer par le fait que, dans le groupe expérimental, même si l'enseignante s'est absentée trois jours (pendant lesquels les élèves ont eu un examen de lecture et la visite de l'infirmière de l'école, annoncés avant l'expérimentation), tous les autres cours ont été consacrés à la séquence didactique originale, dans son intégralité. Par ailleurs, les moyennes des trois autres construits (utilité, intérêt et maîtrise) se sont maintenues et ont légèrement augmenté chez le groupe expérimental, entre le pré-test et le post-test. Ainsi, notre expérimentation n'a pas eu d'effet négatif sur leurs perceptions de la grammaire. Au sujet de la maîtrise, en particulier, mentionnons que l'absence de changement malgré un enseignement grammatical explicite rejoint les conclusions de l'étude de Cajkler et Hislam (2002) auprès de futurs enseignants d'anglais L1 : malgré que ceux-ci aient développé leur habileté à identifier les catégories grammaticales et leur métalangage, ils se sentaient toujours anxieux par rapport à leurs connaissances grammaticales. Cependant, mentionnons que les élèves avaient répondu très

positivement à l'item ajouté au post-test leur demandant d'évaluer leur compréhension du *Simple Past* et du *Past Progressive* en particulier.

Quant aux élèves du groupe témoin, même s'ils avaient suivi la même séquence didactique en français L2, ils considéraient avoir fait plus de grammaire que lors du pré-test (mais pas de façon significative), mais significativement moins que le groupe expérimental au post-test : cela peut s'expliquer par le fait que l'enseignant de français du groupe témoin, malgré sa présence en classe à tous les jours de l'expérimentation, a pris du retard dans la séquence et a intercalé les cours de la séquence originale par des cours supplémentaires, non pertinents à la séquence. Notamment, il leur a présenté un film et a passé un cours à faire de la lecture à voix haute. Par ailleurs, les problèmes de discipline dans le groupe témoin et le manque de connaissances grammaticales en français de leur enseignant pourraient expliquer leur baisse d'intérêt pour la grammaire (malgré qu'il ne s'agisse pas d'une baisse significative). Par opposition, l'enseignante de français du groupe expérimental possédait de solides connaissances grammaticales et maintenait une discipline stricte dans ses groupes-classes. Les écrits de notre cadre théorique portant sur le lien entre les perceptions face à l'enseignement grammatical et les connaissances grammaticales avaient comme sujet des enseignants ou de futurs enseignants seulement (Andrews, 2007; Borg, 2006; Burley et Pomphrey, 2002; Celce-Murcia, 1995; Pomphrey et Moger, 1999). Il serait intéressant, dans une recherche future, de considérer l'effet des connaissances grammaticales apparentes des enseignants sur les perceptions des élèves face à la grammaire.

Ainsi, le degré d'intensité de l'enseignement grammatical semble avoir contribué à hausser la perception de la fréquence de l'enseignement grammatical (seul construit où il y avait des différences significatives entre le pré-test et le post-test), dans les groupes expérimental et témoin en français L2, et dans le groupe expérimental seulement en anglais L1.

5.1.2 Ce que les justifications et les commentaires écrits des élèves nous apprennent

En demandant aux élèves de nous écrire le premier mot qui leur venait à l'esprit lorsqu'ils pensaient à la grammaire en anglais L1 puis en français L2, lors du pré-test, nous cherchions en fait à avoir une idée des représentations qu'ils s'en faisaient. Les résultats que nous avons obtenus montrent qu'ils n'ont pas du tout la même conception de ce qu'est la grammaire en anglais L1 qu'en français L2 : ils associent surtout la grammaire anglaise à la ponctuation et à l'orthographe d'usage, alors qu'ils associent la grammaire française aux verbes et aux règles. Ces associations reflètent le contenu de formation des programmes d'études de l'école secondaire au Québec, et probablement ce que les élèves ont étudié en termes de grammaire dans leurs deux cours. Comme l'indiquent entre autres Andrews (2007) et Borg (2006), les représentations grammaticales d'un individu sont reliées à leur expérience scolaire. Il aurait été intéressant d'inclure une question plus directe dans les questionnaires au pré-test, leur demandant d'expliquer ce qu'ils considéraient comme étant faire de la grammaire, dans chacun de leurs cours de langue, afin d'avoir une idée plus précise de leurs représentations grammaticales. Cependant, grâce aux résultats à cette seule question, on peut aussi établir un lien avec les constats rapportés par plusieurs études présentées dans notre cadre théorique sur les différences concernant l'enseignement grammatical en anglais L1 et en L2. Notamment, il semble que le portrait établi par Mitchell, Hooper et Brumfit en 1994 soit toujours d'actualité, à savoir que les enseignants d'anglais L1 ne font pas de grammaire au niveau de la phrase, alors que la grammaire de la phrase constitue un élément central dans les cours de L2.

Par ailleurs, l'autre mot qui revenait souvent, surtout associé à la grammaire française, est « *boring* » (ennuyeux). Les élèves ont répété qu'ils trouvaient la grammaire ennuyeuse à plusieurs reprises, que ce soit en anglais ou en français, dans les encadrés ouverts aux commentaires, lors du pré-test et du post-test. Cependant, ils sont pratiquement unanimes à considérer la grammaire comme étant importante, dans les deux langues. Cette opinion de la grammaire, importante mais ennuyeuse, rejoint les conclusions de Loewen *et al.* (2009) et d'Andrews (2007), ainsi que celles de Jean et Simard (à paraître), selon qui la grammaire en L2 serait perçue comme un « mal nécessaire ».

Après leur avoir demandé, au moyen d'une question à réponse fermée, s'ils trouvaient la grammaire importante, nous leur avons demandé de justifier leur réponse. Les justifications

recueillies se ressemblent beaucoup en anglais L1 et en français L2 : les élèves semblent avoir repris les quatre habiletés de base (production orale et écrite, et compréhension orale et écrite) utilisées pour formuler les items à échelle de Likert relatifs au construit de l'utilité, dans la section précédente des questionnaires. Il semble donc y avoir eu un effet « questionnaire » dans leurs réponses. Beaucoup d'élèves ont également associé la maîtrise de la grammaire, dans les deux langues, à l'obtention d'un emploi : en anglais, il est nécessaire de connaître sa grammaire afin de s'exprimer correctement et d'avoir l'air éduqué, alors qu'en français, la grammaire est importante parce qu'on vit dans une province francophone. Il semble donc que l'étude de la grammaire française fasse partie intégrante des représentations des élèves concernant l'acquisition du français L2, alors que l'étude de la grammaire anglaise permet l'élévation dans la société.

Lors du post-test, les élèves ont eu à justifier leurs réponses, positives ou négatives, à des questions qui nous intéressent particulièrement. Premièrement, en français L2, les élèves des deux groupes ont affirmé s'être améliorés dans l'emploi du passé composé et de l'imparfait, puisque les activités proposées durant l'expérimentation leur avait permis de pratiquer davantage des notions qu'ils avaient déjà vues. Rappelons que nous avons choisi d'utiliser les explications aspectuelles pour l'enseignement de l'emploi de ces temps, tel que suggéré par Dansereau (1987) et Blyth (2005). Certains élèves ont dit avoir apprécié cette nouvelle façon d'expliquer la différence entre le passé composé et l'imparfait, alors que d'autres ont trouvé l'ajout de ces explications plutôt confondantes. Ces commentaires confirment le fait que les explications grammaticales traditionnelles priment toujours dans les cours de français L2, comme le déplorait Dansereau en 1987. L'enseignante de français du groupe expérimental, selon nos observations, semble aussi avoir trouvé ces explications confondantes : elle a mentionné à plusieurs reprises des explications traditionnelles, surtout lors de la correction d'exercices. Cela a pu confondre les élèves encore davantage. Les élèves ont également confirmé la difficulté de cette notion, élément mentionné par plusieurs auteurs (Ayoun, 2005 ; Blyth, 2005 ; Dansereau, 1987 ; De Salins, 1996 ; DeKeyser, 2005 ; Dufresne, 2007), comme nous l'avons indiqué dans notre cadre théorique.

En anglais L1, les élèves du groupe expérimental ont dit s'être améliorés dans leur connaissance du *Simple Past* et du *Past Progressive*, des aspects grammaticaux qu'ils n'avaient jamais vus auparavant, comme nous nous y attendions, compte tenu de l'absence

d'écrits sur l'enseignement de ces notions en anglais L1, tel que présenté au point 2.6.2 de notre cadre théorique. Les élèves ont également affirmé que l'apprentissage de ces notions les avait aidés, surtout pour l'amélioration de leurs habiletés à l'écrit, tout comme l'avaient mentionné les élèves participants du projet de Blase, McFarlan et Little (2003), à qui on avait enseigné des éléments grammaticaux en anglais L1, en français langue étrangère et en espagnol langue étrangère de façon coordonnée.

Nous avons également demandé aux élèves du groupe expérimental seulement s'ils souhaitent renouveler l'expérience de voir un point de grammaire similaire dans leurs cours d'anglais L1 et de français, de façon coordonnée et simultanée. Les opinions étaient partagées : certains affirmaient que cela les aiderait à mieux assimiler les notions enseignées, alors que d'autres redoutaient la redondance qu'une telle formule créerait. Ainsi, il serait intéressant de conduire d'autres expérimentations où l'enseignement grammatical serait certes coordonné en anglais L1 et en français L2, mais pas nécessairement simultané. En effet, la présentation d'un élément grammatical semblable en même temps dans deux cours différents a peut-être produit un effet de surcharge cognitive pour certains ou de lassitude pour d'autres.

Les justifications des réponses aux questions portant sur le transfert possible de connaissances grammaticales de l'anglais L1 au français L2 étaient très partagées, comme les réponses. Les élèves qui considéraient le transfert grammatical possible percevaient également les deux langues comme étant similaires, alors que les élèves qui voyaient l'anglais et le français comme étant tout à fait différents ne croyaient pas que l'apprentissage de la grammaire en anglais pouvait les aider à apprendre la grammaire française. Ces réponses rejoignent les conclusions de plusieurs recherches sur le transfert translinguistique, notamment celle de Ringbom (1987). Celui-ci affirme qu'un des facteurs les plus importants dans le transfert translinguistique est non seulement la proximité des langues en contact, mais surtout la perception qu'a l'apprenant de cette proximité linguistique. Il aurait été intéressant de vérifier, par une analyse par sujet, si les élèves qui percevaient l'anglais et le français comme étant similaires avaient également mieux réussi aux tests grammaticaux lors du post-test, dont nous discuterons plus loin.

Bref, il y a eu quelques changements de perceptions chez les élèves face à l'enseignement grammatical, à la suite d'un traitement grammatical coordonné en anglais L1 et en français L2, surtout sur le construit de la fréquence de l'enseignement grammatical. Des

différences non significatives entre le pré-test et le post-test ont notamment montré que les élèves du groupe expérimental avaient des opinions par rapport à l'intérêt de la grammaire en anglais L1 généralement plus positives au post-test qu'au pré-test, alors que le contraire s'est produit chez les élèves du groupe témoin. En français L2, la rigueur de l'enseignante de français du groupe expérimental et la diversification des activités proposées peuvent expliquer l'amélioration de l'opinion des élèves face à l'intérêt de la grammaire, par opposition aux élèves du groupe témoin, qui n'ont pas vraiment changé d'opinion. De plus, les perceptions des élèves face au transfert possible de connaissances grammaticales de l'anglais L1 au français L2 semblent fortement reliées aux représentations qu'ils ont des différences et similitudes entre ces deux langues.

5.2 Corrélations entre les perceptions et les résultats aux tests

Notre première sous-question de recherche s'intéressait aux liens possibles entre les perceptions des élèves face à l'enseignement grammatical et leur performance à un test mesurant leurs connaissances déclaratives et procédurales d'un point de grammaire. Pour rendre compte des liens possibles, nous avons vérifié les corrélations pour chaque moment de collecte (pré-test et post-test) et pour chaque cours de langue (anglais L1 et français L2), entre le score de groupe pour chaque construit de perceptions (correspondant aux items à échelle de Likert de la première section des questionnaires) et le score de groupe aux tests, total et par section. Comme il ne s'agit que de corrélations simples, par opposition à des modèles d'analyse statistique plus complets, nous nous avancerons prudemment à affirmer qu'au post-test, il semble que les élèves qui avaient des perceptions plus positives à tous les construits des questionnaires, en anglais L1 et en français L2, ont également obtenu de meilleurs résultats à la première section des tests, qui mesurait les connaissances déclaratives (explicites), sur le *Simple Past* et le *Past Progressive* en anglais, et sur le passé composé et l'imparfait en français. Ce constat s'apparente à celui de Pouslon, Radnor et Turner-Bisset (1996), qui avaient observé des liens entre les perceptions d'enseignants d'anglais L1 et leurs connaissances grammaticales, et aux conclusions d'Andrews (2007) et de Borg (2006) par rapport aux liens entre les divers aspects de la cognition.

L'autre conclusion intéressante concerne le niveau de confiance des élèves face à leurs connaissances grammaticales en français L2 : il semblerait que les élèves qui étaient plus positifs par rapport à leur maîtrise de la grammaire française aient mieux réussi au test de français, surtout lorsqu'on tient compte du score global au test. Un test de connaissances grammaticales plus général, passé avant l'expérimentation, aurait permis de corroborer les perceptions de ces élèves et leur niveau de connaissances réel, mais leur autoévaluation semble juste. Il aurait été également intéressant de vérifier, au moyen d'une analyse par sujet, si cette corrélation (opinion de la maîtrise de la grammaire française et résultat global au test) s'est modifiée chez certains élèves, entre le moment du pré-test et celui du post-test.

Ainsi, il semble que des perceptions plus positives face à la grammaire soient corrélées à une meilleure maîtrise des connaissances grammaticales déclaratives, en anglais L1 et en français L2, et qu'une opinion plus positive de la maîtrise de la grammaire française serait reliée à de meilleurs résultats au test grammatical en français L2.

5.3 Amélioration des résultats aux tests à la suite du traitement grammatical

Notre dernière question de recherche cherchait à vérifier s'il y aurait gain de connaissances grammaticales à la suite d'un enseignement grammatical coordonné portant sur l'emploi du *Simple Past* et du *Past Progressive* en anglais L1, et sur l'emploi du passé composé et de l'imparfait en français L2. Nous tenons à rappeler que, puisque plus des deux-tiers des tests mesuraient des habiletés de jugement grammatical et des connaissances procédurales, lesquelles prennent longtemps à acquérir, nous nous attendions davantage à observer une amélioration des résultats, entre le pré-test et le post-test, à la première section des tests, qui comprenait huit questions à choix multiples, visait les connaissances déclaratives des élèves; ces connaissances peuvent être mesurées à la suite d'un enseignement grammatical explicite.

En observant les différences entre le pré-test et le post-test, on remarque que tous les élèves se sont améliorés en français L2, sauf à la deuxième section pour les élèves qui avaient eu la version B au pré-test et la version A au post-test, et à la troisième section pour ceux qui

avaient reçu la séquence contraire de tests. Cet effet version a été vérifié par les analyses de variance à mesures répétées, en interaction avec le facteur temps, comme nous l'avons mentionné dans le chapitre précédent. Encore là, nous nous attendions à cet effet version, puisque nous avons voulu sélectionner des supports textuels authentiques pour l'élaboration des tests, aux dépens de l'équivalence des tests. On ne remarque pas cet effet version pour la première section des tests, évidemment, puisque les questions ainsi que les réponses offertes étaient les mêmes lors du pré-test et du post-test, mais disposées dans un ordre différent.

Le fait que les élèves du groupe témoin aient répondu correctement à certaines questions de la première section du test en anglais, malgré qu'ils n'aient pas suivi la séquence didactique en anglais, peut s'expliquer ainsi : les élèves auront peut-être compris qu'un parallèle pouvait être établi entre les couples de temps verbaux en français et en anglais, par la simple passation des tests et par la ressemblance entre les tests. Aussi auront-ils tenté de transférer leurs connaissances du français L2 à l'anglais L1, plutôt que de choisir l'option de l'ignorance, parmi les choix de réponse suggérés. De plus, les élèves du groupe témoin ont peut-être démontré un effet John Henry, selon lequel le fait de savoir que le groupe expérimental recevait un traitement spécial a pu modifier leur comportement, les menant à se dépasser, sans avoir été exposés au traitement.

En résumé, nous ne nous attendions pas à une amélioration significative aux deux sections des tests qui mesuraient le jugement grammatical et les connaissances procédurales dans un texte à trous. Les différences entre les versions des tests, en anglais L1 et en français L2, malgré la rotation de la distribution aléatoire des tests entre le pré-test et le post-test, ont également eu un effet sur les résultats à ces deux sections. Par ailleurs, les élèves se sont tous améliorés dans la section sur les connaissances déclaratives en français L2, alors qu'en anglais L1, ce sont surtout les élèves du groupe expérimental qui ont amélioré leurs connaissances grammaticales déclaratives, incidemment. Il aurait d'ailleurs été intéressant de vérifier les corrélations sur le plan individuel entre les résultats aux tests en anglais L1 et en français L2 afin, entre autres, de vérifier l'hypothèse de l'interdépendance linguistique de Cummins.

5.4 Analyse des entrevues et des observations

En dernière partie de notre analyse, nous désirons rendre compte des courtes entrevues que nous avons menées après l'expérimentation et de nos observations. Rappelons que nous avons demandé à quatre élèves volontaires de chaque groupe-classe expérimental, à la suite du post-test, de nous faire part de leurs commentaires sur l'expérimentation et sur les effets possibles d'un enseignement grammatical coordonné en anglais L1 et en français L2. Nous avons également posé quelques questions aux deux enseignants du groupe expérimental sur leur expérience avec nous, leur parcours professionnel et leur opinion sur la coordination de l'enseignement grammatical en anglais L1 et en français L2. Nous avons également été présente dans la majorité des cours durant l'expérimentation, afin de prendre des notes sur le déroulement des séquences didactiques.

5.4.1 Les entrevues

Les entrevues que nous avons menées après l'expérimentation viennent appuyer ce que les questionnaires nous ont révélé sur les perceptions des élèves. En effet, les élèves du groupe expérimental interviewés ont trouvé que les activités grammaticales lors de l'expérimentation les avaient aidés et qu'ils en bénéficieraient dans l'amélioration de leur production écrite. Cependant, ils ont trouvé que la grammaire, étant ce qu'elle est, demeure ennuyeuse; les activités proposées étant différentes, ils ont néanmoins apprécié le changement d'approche. Même dans deux petits groupes de quatre élèves, la division des opinions était évidente, par rapport au transfert grammatical possible de l'anglais L1 au français L2, identifiée dans l'analyse des données quantitatives et qualitatives relatives à notre question de recherche principale. En effet, en entrevue, certains croyaient que l'anglais et le français étaient trop différents pour qu'un transfert de connaissances grammaticales soit possible et bénéfique, alors que d'autres croyaient qu'une coordination de l'enseignement grammatical dans leurs deux cours de langue leur fournirait plus d'exposition aux connaissances, plus de pratique, et donc de meilleures chances d'apprendre et de s'améliorer. Inversement, une élève a mentionné que, comme certaines règles sont si similaires (par

exemple les règles de ponctuation a-t-elle dit), un enseignement « double » ne ferait que créer de l'ennui. D'ailleurs, il a été mentionné dans les deux groupes que de faire le même type d'activités grammaticales dans leurs deux cours de langue deviendrait vite ennuyeux. En parlant spécifiquement de l'étude du *Simple Past* et du *Past Progressive* en anglais et du passé composé et de l'imparfait en français, certains se sont arrêtés aux différences morphologiques, affirmant que, comme la forme des temps est si différente, un enseignement coordonné donne plutôt lieu à de la confusion. Malgré cela, un élève a plutôt vu un lien direct, peut-être trop direct selon la mise en garde d'Ayoun (2005), entre l'emploi du *Simple Past* et du passé composé, d'une part, et du *Past Progressive* et de l'imparfait, d'autre part. D'autres n'ont pas fait ce lien, et ont donc trouvé les explications confondantes. Dans un des groupes de quatre élèves interviewés, une élève a affirmé que, dès lors qu'elle avait compris les notions, il était futile de continuer de faire des exercices sur le sujet, alors qu'un autre élève a dit qu'il leur manquait encore beaucoup de pratique avant d'intégrer les concepts présentés. Comme notre expérimentation n'a duré que deux semaines, les élèves ont surtout formulé des hypothèses : une étude du même type, qui s'étalerait tout au long d'une année scolaire, permettrait assurément de recueillir des perceptions plus définitives. De plus, il aurait été pertinent d'expérimenter, dans un second groupe expérimental, une approche contrastive explicite en plus de coordonner l'enseignement grammatical.

Les entrevues effectuées auprès des enseignants du groupe expérimental illustrent le fossé qui semble bel et bien exister entre les cours d'anglais L1 et de français L2 par rapport à l'enseignement grammatical, et entre les perceptions des enseignants, tel que nous l'avons présenté dans notre cadre théorique. En effet, l'enseignant d'anglais L1 du groupe expérimental n'avait jamais acquis ni enseigné de connaissances grammaticales explicites, en particulier sur le *Simple Past* et le *Past Progressive*, durant toute sa scolarité, sa formation comme enseignant et sa pratique professionnelle. Il nous a fait part d'un seul de ses professeurs à l'université qui avait mentionné quelques termes de métalangage en anglais, afin, croit-il, de leur faire comprendre l'existence de ces termes, et de leur faire prendre conscience de leurs lacunes sur le plan des connaissances grammaticales explicites de l'anglais : « *it was more actually, huh, kind of a wake-up call, like the teacher was just trying to demonstrate that we don't know anything about grammar, as English teachers, and that we should* ». Par ailleurs, il a avoué que son manque de connaissances grammaticales et son

faible niveau de confiance par rapport à sa maîtrise de la grammaire ont fait en sorte qu'il a fourni des explications grammaticales erronées à quelques reprises durant l'expérimentation. Cet état de fait, soit le lien entre le manque de connaissances grammaticales explicites et une faible estime de ses compétences, a également été observé par Andrews (2007), chez des enseignants d'anglais L2 locuteurs natifs de l'anglais, et par Pomphrey et Moger (1999) et Cajkler et Hislam (2002) chez de futurs enseignants d'anglais L1. Par ailleurs, quand nous lui avons demandé comment il avait trouvé son expérience, l'enseignant d'anglais L1 du groupe expérimental a répondu qu'il avait trouvé intéressant d'apprendre ces concepts grammaticaux de sa propre langue, et surtout d'avoir été le premier à enseigner ces concepts à ses élèves.

Par rapport aux effets possibles d'un enseignement grammatical coordonné en anglais L1 et en français L2, l'enseignant d'anglais L1 a affirmé que ce serait bénéfique pour les élèves, mais que cela nécessiterait beaucoup de formation professionnelle, pour sa part à tout le moins. De plus, il avait émis l'hypothèse, pendant l'expérimentation, qu'il aurait peut-être eu plus de facilité à apprendre le français L2, qu'il ne maîtrise pas, s'il avait appris la grammaire de sa L1 au départ. De son côté, l'enseignante de français L2 était également optimiste par rapport aux effets possibles d'un enseignement grammatical coordonné dans les deux cours de langue, sur une base régulière, parce que, dit-elle, « s'ils savent appliquer les règles dans leur langue, c'est plus facile de faire des correspondances, euh, vers l'autre langue. Comme ça ils ont une base déjà, ils sont capables de, tu sais, de se trouver un point de repère pour, euh, du *background knowledge*, là ». D'ailleurs, elle nous avait mentionné, pendant l'expérimentation, qu'elle s'était elle-même beaucoup appuyée sur ses connaissances grammaticales en français L1 lorsqu'elle avait appris l'anglais L2 dans le but de faire des études en anglais.

Pour ce qui est du parcours dans l'enseignement grammatical de l'enseignante de français L2 du groupe expérimental, il est à l'opposé de celui de l'enseignant d'anglais L1. En effet, elle se rappelle très bien avoir étudié beaucoup de grammaire dans ses cours de français L1 à l'école, avoir étudié quelques principes de l'enseignement grammatical, surtout dans une approche communicative, dans ses cours de didactique des L2 à l'université, et avoir enseigné le français L2 à partir des éléments grammaticaux à couvrir dans le cahier d'exercices utilisé. D'ailleurs, elle a pu nous nommer une dizaine d'éléments grammaticaux qu'elle avait enseignés à ses élèves depuis le début de l'année scolaire, sans se référer à un outil de

planification quelconque. Cela confirme les observations de diverses études sur l'enseignement grammatical en L2, notamment celles de Mitchell, Hooper et Brumfit (1994), et de Jean et Simard (à paraître ; Simard et Jean, 2006). Elle avait également déjà enseigné le passé composé et l'imparfait auparavant, mais jamais en utilisant seulement les explications aspectuelles que nous lui avons suggérées pour l'expérimentation, ce qui confirme les observations de Dansereau (1987).

Enfin, nous désirons mentionner un dernier élément d'opposition entre l'enseignante de français L2 et l'enseignant d'anglais L1 du groupe expérimental, cette fois sur le plan de leurs pratiques pédagogiques : alors que l'enseignant d'anglais L1 a affirmé qu'il travaillait toujours la grammaire du texte et les techniques d'amélioration stylistique à partir du texte à l'étude, pour l'enseignante de français, il s'agissait de la première fois qu'elle travaillait un élément grammatical en exploitant le texte comme support (dans ce cas-ci, un roman). Elle était habituée à enseigner la grammaire en parallèle à la lecture, de façon décontextualisée, surtout à partir des exercices proposés dans le cahier d'exercices utilisé en classe. Elle a également apprécié le principe derrière l'activité du *dictogloss*, qu'elle comptait réessayer.

5.4.2 Les observations du déroulement des séquences didactiques

Comme nous l'avons mentionné, nous avons observé le déroulement des séquences didactiques durant l'expérimentation, et ce dans presque tous les cours (assister à tous les cours aurait été impossible puisqu'il y avait huit cours-groupes participants et seulement six périodes de cours par jour). Nos observations nous ont beaucoup servi à identifier les faiblesses de notre étude, et à sonder la compréhension et l'opinion des élèves face aux activités présentées dans les deux cours de langue.

Premièrement, la progression des séquences didactiques a été plus ou moins respectée : nous nous attendions à ce que les activités grammaticales correspondantes, en anglais L1 et en français L2, se fassent le même jour, ou à tout le moins dans le cours d'anglais en premier. Or, c'est tout le contraire qui s'est produit dans les deux groupes-classes expérimentaux : l'enseignant d'anglais L1 a pris du retard sur la séquence dès le premier jour de

l'expérimentation, alors que l'enseignante de français L2 s'y est tenue rigoureusement, mais a dû s'absenter trois jours de l'expérimentation. Ainsi, les élèves ont plutôt fait les activités dans leur cours de français L2 avant de les faire dans leur cours d'anglais L1 : d'ailleurs, nous avons entendu plusieurs élèves, dans leur cours d'anglais L1, en faire la remarque (de type « *Hey! We did this in French!* »).

Deuxièmement, les commentaires que nous avons entendus durant notre présence confirment les observations de Borg (2003), qui résume les conclusions de plusieurs études comparant l'opinion des enseignants et celle de leurs élèves face à l'enseignement grammatical, dans des contextes de L2 : il s'avère que les perceptions des deux groupes diffèrent beaucoup, quant à l'importance de la grammaire et au désir de l'étudier, à la correction des erreurs, et à la maîtrise des connaissances grammaticales. Il semble que ce fut le cas entre l'opinion de l'enseignant d'anglais L1 du groupe expérimental et les élèves : ceux-ci ont indiqué que la grammaire était importante, qu'ils aimeraient mieux connaître la grammaire anglaise et qu'ils avaient trouvé les activités grammaticales proposées plutôt faciles, alors que leur enseignant sous-estimait leurs capacités à faire les exercices et croyait qu'ils trouvaient la grammaire inutile. Le fait que l'enseignant d'anglais L1 ait sous-estimé les capacités de ses élèves explique la raison pour laquelle il a complété le tout avec d'autres exercices et allongé la séquence didactique originale, ce qui a causé les retards mentionnés.

Troisièmement, comme elle nous l'avait mentionné en entrevue, l'enseignante de français L2 du groupe expérimental était plutôt habituée à utiliser des explications traditionnelles, en s'appuyant sur des concepts de durée ou des généralisations sémantiques (par exemple : l'imparfait s'utilise avec des verbes d'état), pour enseigner l'emploi du passé composé et de l'imparfait. Cela expliquerait le fait qu'elle a eu recours à des explications traditionnelles lors de la correction de certains exercices de la séquence didactique, plutôt que de s'en tenir à l'explication aspectuelle. Cet élément, combiné au fait que les élèves avaient tous déjà étudié le passé composé et l'imparfait auparavant, présumons par le biais d'explications traditionnelles, pourrait avoir affecté les résultats obtenus aux tests et expliquer que plusieurs élèves aient affirmé trouver l'emploi de ces deux temps compliqué. D'ailleurs, Dansereau (1987), dans son article où elle prône l'explication aspectuelle pour l'enseignement du passé composé et de l'imparfait, fait une mise en garde contre l'utilisation d'explications traditionnelles, qui sont inadéquates et confondantes. Par opposition, l'enseignant de français

L2 du groupe témoin, qui n'avait pas suivi de formation en enseignement, encore moins en didactique des L2, a toujours maintenu l'explication aspectuelle durant l'expérimentation. Il s'est également trompé à quelques reprises, notamment pendant la correction d'exercices, en associant incorrectement le passé composé à « ce qui est arrivé au personnage principal » et l'imparfait à « tout le reste ». Cela a pu également affecter les résultats aux tests.

Quatrièmement, par opposition, nous avons remarqué que l'enseignant d'anglais L1 du groupe expérimental était souvent mal à l'aise dans ses explications grammaticales. Nous avons pris soin, avant l'expérimentation, de lui faire parvenir un résumé de nos lectures sur la description linguistique du *Simple Past* et du *Past Progressive*, et de revoir les notions avec lui lors d'une journée pédagogique. Cependant, il ne semblait pas bien maîtriser les termes métalinguistiques ni ne semblait posséder assez de connaissances pour répondre à des interventions inattendues des élèves. Par exemple, lors d'une période d'explications grammaticales, l'enseignant avait proposé des phrases, à titre d'exemple, dont une comprenant deux verbes au *Simple Past* (« *Yesterday I shopped while my sister watched a movie.* »). Des élèves ont suggéré que cette phrase pouvait également s'écrire au *Past Progressive*; l'enseignant était d'accord avec eux, mais n'a pas pu leur expliquer pourquoi. Pendant la même période, un élève a tenté de corriger (sans avoir raison) une proposition que l'enseignant avait écrite au tableau « *events that have completed* » pour expliquer le *Simple Past*, en proposant « *events that have been completed* »; encore une fois, l'enseignant était d'accord avec la grammaticalité de la phrase, mais n'a pas pu expliquer la différence entre les deux. Un autre élève a ensuite suggéré « *events that has completed* » et l'enseignant a immédiatement rejeté cette proposition, en disant que *has* était au présent alors que la leçon traitait des temps du passé, plutôt que de parler de l'accord du verbe avec le sujet. Ce type d'erreur s'est produit à plusieurs reprises pendant l'expérimentation chez cet enseignant. De plus, les élèves étaient beaucoup moins disciplinés et attentifs dans son cours, par rapport à leur cours de français L2. Nous avons également remarqué une différence d'attitude similaire dans les deux groupes-classes témoin : ils étaient beaucoup plus disciplinés dans leur cours d'anglais L1, en comparaison avec leur cours de français L2.

Bref, les témoignages des enseignants de notre étude, nos données qualitatives recueillies, les entrevues avec les élèves après le post-test et nos observations du déroulement des séquences didactiques confirment les écarts entre l'enseignement grammatical et les

perceptions qui y sont associées en anglais L1 et en français L2, dont nous avons discuté dans notre cadre théorique. La discussion de nos résultats permet d'affirmer qu'il y a eu quelques changements positifs de perceptions sur l'enseignement grammatical à la suite d'un traitement grammatical coordonné en anglais L1 et en français L2, qu'il semble y avoir une corrélation entre une opinion positive face à l'enseignement grammatical et l'apprentissage de connaissances grammaticales déclaratives, mais que l'enseignement du *Simple Past* et du *Past Progressive* en anglais L1 n'a pas vraiment eu d'incidence sur l'apprentissage du passé composé et de l'imparfait. Enfin, rappelons que notre discussion a soulevé un élément intéressant, soit que la perception des similitudes entre l'anglais et le français influence la croyance des élèves sur le transfert translinguistique positif. Dans le prochain chapitre, nous conclurons notre mémoire en résumant les chapitres précédents et en élargissant notre sujet vers les implications pédagogiques et les recherches futures.

CONCLUSION

Sommaire

Notre recherche, une étude quasi-expérimentale quantitative avec une composante qualitative, s'inscrit dans une problématique complexe. D'abord, alors que le programme d'études secondaires au Québec prône la collaboration entre enseignants, le dialogue est difficile à établir entre les enseignants d'anglais L1 et de français L2. Puis, la place accordée à la grammaire dans ces deux cours de langue est diamétralement opposée : quasi absente en anglais L1 mais omniprésente en français L2. Ensuite, les élèves semblent éprouver des difficultés sur le plan de l'exactitude en français L2 et ne possèdent pas de connaissances grammaticales déclaratives en anglais L1. Enfin, l'attitude des élèves face à la grammaire en français L2 est plutôt négative. Nous avons donc voulu faire l'expérimentation d'une coordination de l'enseignement d'un élément grammatical en anglais L1 et en français L2 (en l'occurrence l'emploi du *Simple Past* et du *Past Progressive*, et l'emploi du passé composé et de l'imparfait), et en vérifier les effets sur les perceptions des élèves face à l'enseignement grammatical et sur l'apprentissage d'éléments grammaticaux.

Dans notre cadre théorique, nous avons premièrement dressé un portrait de l'enseignement grammatical en anglais L1 puis en langues secondes en général, en faisant un survol historique, en expliquant les débats actuels qui animent ces deux domaines, et en présentant la place de la grammaire dans les programmes d'études québécois visés. Ensuite, nous avons exposé quelques théories sur le transfert translinguistique de la L1 à la L2, notamment la théorie de l'interdépendance des langues de Cummins, que nous avons fait suivre de thèmes qui appliquent ces fondements théoriques, soit l'enseignement des langues d'origine, l'utilisation de la L1 en classe de L2 et le mouvement d'éveil aux langues. Nous avons abordé ces sujets surtout par rapport à l'enseignement grammatical. Puis, nous avons poursuivi avec le résumé d'études investiguant les perceptions des élèves et des enseignants

face à l'enseignement grammatical, en anglais L1 et en L2. Cette sous-partie nous a permis de montrer d'autres écarts entre ces deux domaines d'enseignement. Nous avons ensuite présenté quelques exemples de collaboration entre enseignants de langue, ainsi que leurs effets. Enfin, nous avons fait la description linguistique des temps du passé sélectionnés pour notre expérimentation, soit le *Simple Past* et le *Past Progressive* en anglais, et le passé composé et l'imparfait en français, suivi de quelques pistes sur leur enseignement en anglais L1 et en français L2. Nous avons terminé notre chapitre consacré au cadre théorique en formulant notre question de recherche principale et nos deux sous-questions.

Dans notre chapitre sur la démarche méthodologique, nous avons expliqué notre devis d'expérience, les caractéristiques de nos participants, notre pré-test, notre post-test et nos séquences didactiques, le déroulement de notre mise à l'essai et de notre expérimentation, nos instruments de mesure, ainsi que la collecte, le traitement et les méthodes d'analyse de nos données.

Les deux chapitres suivants étaient consacrés aux résultats et à la discussion des résultats. Nous résumerons ici nos conclusions, en réponse à chacune de nos questions de recherche.

Changements de perceptions à la suite d'un traitement grammatical coordonné

Nous cherchions avant tout à déterminer si un enseignement grammatical coordonné et simultané en anglais L1 et en français L2 aurait une incidence sur les perceptions des élèves face à l'enseignement grammatical dans leurs deux cours de langue. Les résultats que nous avons recueillis, au moyen des questionnaires que nous avons élaborés, montrent qu'il y a eu certains changements positifs chez les élèves du groupe expérimental. En effet, ceux-ci ont affiché des opinions légèrement plus positives lors du post-test que lors du pré-test pour les construits de l'utilité et de l'intérêt de la grammaire en anglais L1, et des opinions significativement plus positives sur le construit de la fréquence de l'enseignement grammatical. Chez le groupe témoin, le contraire s'est produit par rapport à leurs perceptions de l'enseignement grammatical en anglais L1 : alors qu'ils n'ont suivi aucun traitement particulier, les élèves du groupe témoin ont exprimé des opinions significativement plus

négligentes sur les quatre construits (utilité, fréquence, intérêt et maîtrise). En français L2, seul le construit de la fréquence a révélé un changement positif significatif entre le pré-test et le post-test, et ce dans le groupe expérimental seulement. Bref, les changements d'opinions observés entre le pré-test et le post-test chez les élèves du groupe expérimental concernent surtout la fréquence de l'enseignement grammatical, dans les deux cours de langue. Cependant, le traitement grammatical coordonné n'a pas eu d'effet négatif sur leurs perceptions face à l'enseignement grammatical en anglais L1 ou en français L2.

De plus, les justifications et les commentaires des élèves aux autres questions des questionnaires ont révélé des conceptions très différentes de la grammaire en anglais L1 et en français L2, qui se reflètent d'ailleurs dans le contenu de formation du programme d'études ministériel : la grammaire en anglais L1 est associée à la structure du texte, alors que la grammaire française est associée à la grammaire de la phrase et à la morphologie. Par ailleurs, les réponses aux autres questions confirment les résultats d'études présentées dans notre cadre théorique, selon lesquelles les élèves trouvent l'enseignement de la grammaire utile mais ennuyeux (Andrews, 2007 ; Loewen *et al.*, 2009), donc comme un « mal nécessaire » (Jean et Simard, à paraître ; Simard et Jean, 2006). Enfin, les justifications et les commentaires des élèves ont permis de dresser un portrait de leurs croyances sur le transfert translinguistique : le transfert translinguistique est tributaire, en partie, de la perception qu'ont les apprenants de la proximité entre leur L1 et la L2 à l'étude, comme l'indiquait notamment Ringbom (1987).

Corrélations entre les perceptions et les résultats aux tests

En deuxième lieu, nous désirions vérifier s'il y avait un lien entre les perceptions des élèves et leurs résultats à des tests mesurant leurs connaissances grammaticales. Les corrélations que nous avons effectuées entre les construits de perceptions des questionnaires et les scores aux tests, global et par section, ont permis de faire les remarques suivantes : il semble que des opinions plus positives, sur tous les construits, soient corrélées à de meilleures résultats à la section des tests mesurant les connaissances grammaticales

déclaratives. De plus, une perception plus positive de la maîtrise de la grammaire serait reliée à un meilleur score total aux tests proposés.

Amélioration des résultats aux tests à la suite du traitement grammatical coordonné

En dernier lieu, nous avons voulu évaluer les effets de l'enseignement en parallèle du *Simple Past* et du *Past Progressive* en anglais L1 et du passé composé et de l'imparfait en français L2 sur les connaissances de ces temps, telles que mesurées au moyen de tests de grammaire que nous avons élaborés. Lors de l'analyse de l'interaction des variables groupe, temps et version du test, un effet version du test a été observé, tant en anglais qu'en français. Cependant, la première section des tests, qui portait sur les connaissances grammaticales déclaratives, n'a pas souffert d'un effet version. Les résultats obtenus à cette section des tests montrent une amélioration significative chez les élèves du groupe expérimental en anglais L1 et une légère amélioration en français L2. Les élèves du groupe témoin ont su répondre correctement à certaines questions en anglais L1, même s'ils n'avaient jamais vu ces notions auparavant, suggérant qu'ils aient peut-être transféré leurs connaissances grammaticales du français L2 à l'anglais L1, dans ce contexte.

Enfin, notre discussion des résultats a également présenté les éléments saillants des entrevues que nous avons menées avec quelques élèves volontaires et les enseignants du groupe expérimental, après le post-test. Ces éléments, appuyés par nos observations du déroulement des séquences didactiques, ont permis de confirmer le fossé entre l'état de l'enseignement grammatical et les perceptions des élèves et des enseignants face à la grammaire, en anglais L1 et en français L2. Ils nous ont également servi à identifier les limites de notre recherche, que nous présenterons maintenant.

Limites de la présente étude

Afin que notre étude soit aussi pertinente que possible, nous nous sommes assurée de son caractère écologique, lequel entraîne inévitablement certaines limites. Premièrement, le déroulement de notre expérimentation a souffert plusieurs heurts, tant dans le rythme que dans le respect des explications grammaticales fournies, dû à plusieurs facteurs : l'absence d'enseignants à divers moments de l'expérimentation, la proportion différente de garçons et de filles dans les deux groupes, le manque de discipline des élèves dans certains cours, des événements imprévus, l'ajout de matériel à la séquence originale, etc. Deuxièmement, l'expérimentation en soi n'a duré que cinq périodes de classe, étalées sur deux semaines : nous ne nous attendions donc pas à des changements importants, notamment par rapport aux connaissances grammaticales procédurales, mesurées au moyen des deux dernières sections des tests. Notre présence dans les classes, à titre d'observatrice, a certainement affecté nos résultats, surtout dans le groupe témoin en français L2, où nous avons dû intervenir à plusieurs reprises, à cause de l'absence de l'enseignant ou de son manque de préparation. De plus, les caractéristiques des participants, quoique beaucoup d'élèves anglophones suivent le programme d'immersion au secondaire, ne nous permettent pas de généraliser à tous les élèves du secteur anglophone. Puis, le fait que les élèves aient déjà étudié le passé composé et l'imparfait avant l'expérimentation constitue une limite de taille à notre étude. Nous croyons également avoir manqué de temps pour nous assurer de la bonne compréhension des éléments grammaticaux sélectionnés, des explications à fournir et des activités préparées pour les séquences didactiques, chez les enseignants participants.

En ce qui concerne le matériel que nous avons élaboré pour notre expérimentation, mentionnons d'abord la formulation inappropriée de certains items des questionnaires, ainsi que l'effet version qui est ressorti dans les analyses statistiques, affectant grandement la validité des tests, tant en anglais L1 qu'en français L2. Cependant, la première section des tests, qui mesurait les connaissances grammaticales déclaratives et dont les résultats nous intéressaient davantage pour notre étude, n'a pas été affectée par ce manque de validité. Enfin, la dernière limite que nous avons identifiée concerne les analyses statistiques : quoiqu'elles aient servi à répondre à nos questions de recherche, les analyses auraient pu être plus

poussées et vérifier, notamment, l'effet d'autres variables (par exemple les données sociodémographiques recueillies) sur les changements de perceptions, sur les résultats aux tests de grammaire et sur les corrélations entre les deux. Une analyse par sujet aurait également pu révéler des éléments intéressants, mais tout cela aurait dépassé le cadre de notre recherche.

Implications pédagogiques

Ce que notre étude implique sur le plan pédagogique sont, premièrement, les retombées positives possibles d'une collaboration entre enseignants d'anglais L1 et de français L2 dans l'enseignement de la grammaire. Comme l'ont mentionné plusieurs auteurs, établir des ponts entre la didactique de l'anglais L1 et du français L2 serait bénéfique tant pour les enseignants que pour les élèves (Burley et Pomphrey, 2002, 2003 ; Hawkins, 1999 ; Turner et Turvey, 2002). Ce pas vers une coordination des enseignements, grammaticaux entre autres, entre les enseignants d'anglais L1 et de français L2 implique d'autres éléments importants. En effet, ce type de dialogue pédagogique sous-tend de réintégrer la grammaire de la phrase dans le contenu de formation des cours d'anglais L1. Les milieux scolaires anglophones semblent avoir été échaudés par l'enseignement de la grammaire traditionnelle. Aujourd'hui, grâce à une description linguistique plus adéquate de la langue anglaise, un retour de l'enseignement grammatical sera peut-être possible. Mentionnons cependant, comme l'indique Cummins (2008a), que les difficultés rencontrées dans l'apprentissage d'une L2 proviennent de sources diverses et qu'instruire l'apprenant dans sa langue maternelle ne changera pas, en soi, son expérience d'apprentissage.

Par ricochet, le retour de l'étude grammaticale en anglais L1 affecterait le matériel didactique disponible à l'heure actuelle pour l'enseignement de l'anglais L1, ainsi que la formation professionnelle continue et la formation des futurs enseignants. Cette formation pourrait être basée sur le modèle proposé par Pomphrey (2004) pour les futurs enseignants et sur celui évalué par Cordingley *et al.* (2003 ; 2005) pour les enseignants en développement professionnel. Cependant, Borg (2003) formule la mise en garde suivante, soit que

l'intégration de connaissances grammaticales explicites dans la formation des enseignants devrait être complétée par un apprentissage de techniques pédagogiques appropriées pour l'enseignement de ces connaissances : « *increasing language teachers' explicit knowledge about grammar through teacher education will not automatically lead to more effective instruction. Teachers also need the pedagogical skills to use this knowledge to enhance learning* » (p. 101-102).

L'autre implication majeure de la présente étude est le retour éventuel d'une forme d'analyse contrastive (Cummins, 2008b; Dabène, 1996; Ferrer, 2005; James, 1996; Kupferberg et Olshtain, 1996; Lightbown et Spada, 2000), et non de celle proposée dans les années 1950, rejetée pour ses limites évidentes. Une stratégie contrastive, ou de mise en correspondance bilingue, telle que suggérée par Gearon (2006), serait un compromis intéressant, tout comme une forme de pédagogie intégrée des langues au sens de Roulet (1981) ou de didactique d'alternance des langues telle que proposée par Castellotti (2001). D'ailleurs, comme l'indique Cummins (2008b), puisque les élèves des programmes bilingues et immersifs repèrent spontanément les différences et les similitudes entre deux langues, pourquoi ne pas les y encourager :

« Researchers have observed for many years that many students in bilingual and second language immersion programs spontaneously focus on similarities and differences in their two languages. [...] If students in bilingual/immersion programs spontaneously focus on similarities and differences in their two (or more) languages, and we believe that this increases their language awareness in positive ways, then why not systematically encourage and support them in focusing on language and relating their L1 knowledge to L2? » (p. 72)

Nous espérons par ailleurs, comme l'a indiqué l'enseignant d'anglais L1 du groupe expérimental lors de son entrevue après le post-test, que notre étude aura identifié le besoin de mener d'autres études sur les effets d'un enseignement transdisciplinaire et l'importance d'étudier la grammaire en anglais L1 : « *I think the focus of your study will get some insight into, you know, the need for more cross-curricular kind of studies, hum, and the importance of, hum, studying grammar in English which is very past off as something that is not very important* ».

Pistes de recherche future

L'expérimentation que nous avons menée ouvre la voie à de nombreux autres projets de recherche. Par exemple, il serait intéressant de reprendre cette étude avec d'autres éléments grammaticaux, notamment des éléments que les élèves n'auraient pas étudiés auparavant, afin de limiter l'influence de la L2 sur la L1. On pourrait par ailleurs comparer les effets d'un traitement grammatical non pas simultané mais plutôt décalé (en anglais L1 puis en français L2), afin, d'une part, de mieux contrôler l'ordre de présentation des éléments grammaticaux et, d'autre part, de diminuer le sentiment de redondance que certains élèves de notre étude ont mentionné : l'enseignement grammatical dans les deux langues pourrait être tout aussi bénéfique sinon plus si les mêmes éléments n'étaient pas enseignés de façon parallèle. Si l'on disposait de plusieurs groupes-classes, on pourrait également évaluer l'impact d'une stratégie d'enseignement contrastive, par rapport à une simple coordination de l'enseignement grammatical. De plus, reprendre l'étude auprès d'élèves au primaire serait une autre option : cela permettrait encore une fois de mieux contrôler l'enseignement grammatical, afin que les connaissances soient présentées et apprises pour la première fois en anglais L1 puis en français L2. D'ailleurs, rappelons que la théorie de l'interdépendance des langues de Cummins concerne davantage les enfants en début d'apprentissage d'une L2. Une étude longitudinale, où, par exemple, des enseignants d'une école collaboreraient pour l'enseignement de points de grammaire durant toute une année scolaire, permettrait d'observer des effets mieux définis, tant sur le plan des perceptions que de l'apprentissage de connaissances. On pourrait peut-être même remarquer des améliorations sur le plan des connaissances procédurales. Enfin, nous suggérons, dans le cadre de la reprise d'une expérimentation similaire, d'intégrer d'autres outils de mesure (tels qu'un test de connaissances grammaticales général, un test de composition écrite semi-dirigée, un test mesurant la motivation ou encore un test d'aptitude analytique en langue) et d'approfondir les analyses statistiques (en intégrant les variables sociodémographiques, dont le sexe, dans des modèles plus complexes, par exemple, en procédant à une analyse par sujet complémentaire ou en appariant les échantillons, ou encore en appliquant la correction de Bonferroni aux corrélations effectuées).

APPENDICE A

TABLEAU DES CARACTÉRISTIQUES DES PARTICIPANTS

Tableau A.1
Caractéristiques des participants selon le groupe

Caractéristiques		Groupe expérimental (n = 36)	Groupe témoin (n = 33)
Moyenne d'âge		13.4 ans	13.2 ans
Sexe	Filles	50 %	70 %
	Garçons	50 %	30 %
Situations d'utilisation du français	À la maison	33 %	12 %
	Au travail	8 %	6 %
	À l'école	94 %	97 %
	Avec des amis	17 %	21 %
	En famille	42 %	45 %
	Autre	6 %	36 %
	Nombre total de situations	2.0	2.2
Début de l'apprentissage du français	À la naissance	14 %	9 %
	À la maternelle	61 %	69 %
	En 1 ^{re} année	19 %	19 %
	En 2 ^e année	6 %	3 %
Programme d'étude du français au primaire	École française	11 %	0 %
	Immersion	50 %	53 %
	Régulier	39 %	47 %
Proportion de l'anglais parlé à la maison	Jamais	0 %	3 %
	Parfois	0 %	3 %
	Moitié du temps	8 %	6 %
	Majorité du temps ou toujours	92 %	88 %
Proportion du français parlé à la maison	Jamais	31 %	40 %
	Parfois	50 %	49 %
	Moitié du temps	14 %	9 %
	Majorité du temps ou toujours	6 %	3 %
Proportion d'une langue autre parlée à la maison	Jamais	47 %	39 %
	Parfois	22 %	27 %
	Moitié du temps	19 %	15 %
	Majorité du temps ou toujours	11 %	18 %
Au moins une autre langue apprise		42 %	91 %

APPENDICE B

QUESTIONNAIRES

B.1	Questionnaire sur l'enseignement grammatical en anglais L1 : pré-test	140
B.2	Questionnaire sur l'enseignement grammatical en français L2 : pré-test	144
B.3	Questionnaire sur l'enseignement grammatical en anglais L1 : post-test (groupe expérimental)	148
B.4	Questionnaire sur l'enseignement grammatical en anglais L1 : post-test (groupe témoin)	152
B.5	Questionnaire sur l'enseignement grammatical en français : post-test (groupe expérimental)	155
B.6	Questionnaire sur l'enseignement grammatical en français L2 : post-test (groupe témoin)	159

B.1 Questionnaire sur l'enseignement grammatical en anglais L1 : pré-test

February 2010

"Grammar in your English Language Arts course"*A study conducted by Claude Quevillon Lacasse, master's student at UQAM*

*I would like to ask you for your help, by answering the following questions concerning grammar in your **English Language Arts course**. This questionnaire is part of my master's thesis. There are no "right" or "wrong" answers to the following questions. I am interested in your personal opinion. Please give your answers sincerely as only this will guarantee the success of my investigation. Your answers to any or all questions will be treated with the strictest confidence. Thank you very much for your help!*

Section I – Choose an answer!

On the next page, there are a number of statements concerning grammar in your English Language Arts course. Please indicate your opinion after each statement by putting an 'X' in the column that best indicates the extent to which you agree or disagree with the statement. Do not spend too much time on any question. Answer spontaneously. Thank you.

For example:

	<i>I strongly disagree</i>	<i>I disagree</i>	<i>I neither agree nor disagree</i>	<i>I agree</i>	<i>I strongly agree</i>
<i>I love grammar!</i>				X	

If you think, for example, that there is something true about this statement but it is somewhat exaggerated, you can put an 'X' in the third column.

		I strongly disagree	I disagree	I neither agree nor disagree	I agree	I strongly agree
1.	I think studying English grammar is useless.					
2.	We do grammar every day in my English class.					
3.	I enjoy learning facts about English grammar.					
4.	I know very little about English grammar.					
5.	Learning English grammar helps you write better.					
6.	We never study grammar in my English class.					
7.	It is easy for me to explain English grammar rules.					
8.	Studying English grammar is a waste of time.					
9.	We often do grammar exercises in my English class.					
10.	Studying English grammar is boring.					
11.	I can explain many of the English grammar rules.					
12.	I like learning English grammar rules.					
13.	English grammar is difficult.					
14.	Knowing grammar helps you understand literary pieces better.					
15.	We did grammar in my English class last week.					
16.	Learning English grammar is not important to be able to speak English.					

Section II – Tell me about it...!

Please answer to the following questions with full sentences, telling me the first thing that comes to your mind. Once again, there are no "right" or "wrong" answers. Thanks!

1. What word comes immediately to your mind when you think about English grammar?

2. In your opinion, is learning grammar important in English? ☐ Yes ☐ No

Why?

3. Is there anything else you would like to tell me about grammar in your English class?

Section III – Last but not least, I want to know a little more about you!

Your name: _____

Don't worry about confidentiality: your name will be replaced by a number.

Your sex: ☐ F ☐ M

Your age: ____ years old

What language(s) do you speak at home?

English: ☐ Most or all the time ☐ Half the time ☐ Occasionally ☐ Never

French: ☐ Most or all the time ☐ Half the time ☐ Occasionally ☐ Never

Other: ☐ Most or all the time ☐ Half the time ☐ Occasionally ☐ Never

↳ Please specify what language: _____

What other languages have you learned (even if you've only taken a few classes)?

Thank you very much for your participation!



B.2 Questionnaire sur l'enseignement grammatical en français L2 : pré-test

February 2010

"Grammar in your French as a Second Language course"*A study conducted by Claude Quevillon Lacasse, master's student at UQAM*

*I would like to ask you for your help, by answering the following questions concerning grammar in your **French as a Second Language course**. This questionnaire is part of my master's thesis. There are no "right" or "wrong" answers to the following questions. I am interested in your personal opinion. Please give your answers sincerely as only this will guarantee the success of my investigation. Your answers to any or all questions will be treated with the strictest confidence. Thank you very much for your help!*

Section I – Choose an answer!

On the next page, there are a number of statements concerning grammar in your French as a Second Language course. Please indicate your opinion after each statement by putting an 'X' in the column that best indicates the extent to which you agree or disagree with the statement. Do not spend too much time on any question. Answer spontaneously. Thank you.

For example:

	<i>I strongly disagree</i>	<i>I disagree</i>	<i>I neither agree nor disagree</i>	<i>I agree</i>	<i>I strongly agree</i>
<i>I love grammar!</i>				X	

If you think, for example, that there is something true about this statement but it is somewhat exaggerated, you can put an 'X' in the third column.

1/4

		I strongly disagree	I disagree	I neither agree nor disagree	I agree	I strongly agree
1.	French grammar is difficult.					
2.	We did grammar in my French class last week.					
3.	Studying French grammar is a waste of time.					
4.	I can explain many of the French grammar rules.					
5.	We often do grammar exercises in my French class.					
6.	Studying French grammar is boring.					
7.	Knowing French grammar helps you understand French readings better.					
8.	I know very little about French grammar.					
9.	I enjoy learning facts about French grammar.					
10.	Learning French grammar helps you write better in French.					
11.	We never study grammar in my French class.					
12.	I think studying French grammar is useless.					
13.	It is easy for me to explain French grammar rules.					
14.	I like learning French grammar rules.					
15.	Learning French grammar is not important to be able to speak French.					
16.	We do grammar every day in my French class.					

Section II – Tell me about it...!

Please answer to the following questions with full sentences, telling me the first thing that comes to your mind. Once again, there are no "right" or "wrong" answers. You can write your answers in English or in French, as you wish. Thanks!

1. What word comes immediately to your mind when you think about French grammar?

2. In your opinion, is grammar important to learn French?

☐ Yes

☐ No

Why?

3. Is there anything else you would like to tell me about grammar in your French class?

Section III – Last but not least, I want to know a little more about you!

Your name: _____

Don't worry about confidentiality: your name will be replaced by a number.

Your sex: ☐ F ☐ M

Your age: _____ years old

In what situation(s) do you use French? (Check all corresponding boxes.)

- ☐ At home
 ☐ At work
 ☐ At school
☐ With friends
 ☐ With some members of my family
☐ Other: _____

When did you start learning French?

- ☐ French is my mother tongue
 ☐ Kindergarten
☐ 1st grade
 ☐ 2nd grade
 ☐ 3rd grade
☐ 4th grade
 ☐ 5th grade
 ☐ 6th grade

In what French program were you in elementary school?

- ☐ Core French (two or three periods a week of French)
☐ Immersion (some subjects – like mathematics, social studies or sciences – are taught in French)
☐ French language school (all subjects are in French in a French school)

Thank you very much for your participation!



B.3 Questionnaire sur l'enseignement grammatical en anglais L1 : post-test (groupe expérimental)

February 2010

"Grammar in your English Language Arts course"

A study conducted by Claude Quevillon Lacasse, master's student at UQAM

I would like to ask you for your help, by answering the following questions concerning grammar in your **English Language Arts** course. This questionnaire is part of my master's thesis. There are no "right" or "wrong" answers to the following questions. I am interested in your personal opinion. Please give your answers sincerely as only this will guarantee the success of my investigation. Your answers to any or all questions will be treated with the strictest confidence. Thank you very much for your help!

Section I – Choose an answer!

On the next page, there are a number of statements concerning grammar in your English Language Arts course. Please indicate your opinion after each statement by putting an 'X' in the column that best indicates the extent to which you agree or disagree with the statement. Do not spend too much time on any question. Answer spontaneously. Thank you.

For example:

	I strongly disagree	I disagree	I neither agree nor disagree	I agree	I strongly agree
I love grammar!				X	

If you think, for example, that there is something true about this statement but it is somewhat exaggerated, you can put an 'X' in the third column.

		I strongly disagree	I disagree	I neither agree nor disagree	I agree	I strongly agree
1.	I think studying English grammar is useless.					
2.	We do grammar every day in my English class.					
3.	I enjoy learning facts about English grammar.					
4.	I know very little about English grammar.					
5.	Learning English grammar helps you write better.					
6.	We never study grammar in my English class.					
7.	It is easy for me to explain English grammar rules.					
8.	Studying English grammar is a waste of time.					
9.	We often do grammar exercises in my English class.					
10.	Studying English grammar is boring.					
11.	I can explain many of the English grammar rules.					
12.	I like learning English grammar rules.					
13.	English grammar is difficult.					
14.	Knowing grammar helps you understand literary pieces better.					
15.	We did grammar in my English class last week.					
16.	Learning English grammar is not important to be able to speak English.					
17.	Learning about English past tenses was interesting.					
18.	We did activities on English past tenses during the past two weeks.					
19.	I understand how to use the <i>simple past</i> and the <i>past progressive</i> in English.					
20.	I think that learning about English past tenses was helpful.					

Section II – Tell me about it...!

Please answer to the following questions with full sentences, telling me the first thing that comes to your mind. Once again, there are no "right" or "wrong" answers. Thanks!

1. Do you think you have improved your knowledge of the English *simple past* and *past progressive* over the past two weeks?

☐ Yes ☐ No

How so?

2. Please briefly describe some of the grammar activities you remember doing in your English class over the past two weeks.

3. Do you think doing these grammar activities in your English class have helped you in any way?

☐ Yes ☐ No

How so?

4. Would you like to do similar activities in your English class, concerning other English grammar elements?

☐ Yes ☐ No

Why?

Please write your name and the date here, so I can match your answers to your test:

Name: _____ *Date:* _____

Thank you very much for your participation! 😊

B.4 Questionnaire sur l'enseignement grammatical en anglais L1 : post-test (groupe témoin)

February 2010

"Grammar in your English Language Arts course"*A study conducted by Claude Quevillon Lacasse, master's student at UQAM*

*I would like to ask you for your help, by answering the following questions concerning grammar in your **English Language Arts course**. This questionnaire is part of my master's thesis. There are no "right" or "wrong" answers to the following questions. I am interested in your personal opinion. Please give your answers sincerely as only this will guarantee the success of my investigation. Your answers to any or all questions will be treated with the strictest confidence. Thank you very much for your help!*

Section I – Choose an answer!

On the next page, there are a number of statements concerning grammar in your English Language Arts course. Please indicate your opinion after each statement by putting an 'X' in the column that best indicates the extent to which you agree or disagree with the statement. Do not spend too much time on any question. Answer spontaneously. Thank you.

For example:

	<i>I strongly disagree</i>	<i>I disagree</i>	<i>I neither agree nor disagree</i>	<i>I agree</i>	<i>I strongly agree</i>
<i>I love grammar!</i>				X	

If you think, for example, that there is something true about this statement but it is somewhat exaggerated, you can put an 'X' in the third column.

		I strongly disagree	I disagree	I neither agree nor disagree	I agree	I strongly agree
1.	I think studying English grammar is useless.					
2.	We do grammar every day in my English class.					
3.	I enjoy learning facts about English grammar.					
4.	I know very little about English grammar.					
5.	Learning English grammar helps you write better.					
6.	We never study grammar in my English class.					
7.	It is easy for me to explain English grammar rules.					
8.	Studying English grammar is a waste of time.					
9.	We often do grammar exercises in my English class.					
10.	Studying English grammar is boring.					
11.	I can explain many of the English grammar rules.					
12.	I like learning English grammar rules.					
13.	English grammar is difficult.					
14.	Knowing grammar helps you understand literary pieces better.					
15.	We did grammar in my English class last week.					
16.	Learning English grammar is not important to be able to speak English.					
17.	I would like to do more grammar in my English class.					
18.	We did activities on English past tenses during the past two weeks.					
19.	I understand how to use the <i>simple past</i> and the <i>past progressive</i> in English.					
20.	I think that learning about English past tenses would be helpful.					

Section II – Tell me about it...!

Please answer to the following question with full sentences, telling me the first thing that comes to your mind. Once again, there are no "right" or "wrong" answers. Thanks!

1. Would you like to study English grammar in your English class?

☐ Yes ☐ No

Why?

Please write your name and the date here, so I can match your answers to your test:

Name: _____ Date: _____

Thank you very much for your participation! 😊

B.5 Questionnaire sur l'enseignement grammatical en français L2 : post-test (groupe expérimental)

February 2010

"Grammar in your French as a Second Language course"

A study conducted by Claude Quevillon Lacasse, master's student at UQAM

*I would like to ask you for your help, by answering the following questions concerning grammar in your **French as a Second Language course**. This questionnaire is part of my master's thesis. There are no "right" or "wrong" answers to the following questions. I am interested in your personal opinion. Please give your answers sincerely as only this will guarantee the success of my investigation. Your answers to any or all questions will be treated with the strictest confidence. Thank you very much for your help!*

Section I – Choose an answer!

On the next page, there are a number of statements concerning grammar in your French as a Second Language course. Please indicate your opinion after each statement by putting an 'X' in the column that best indicates the extent to which you agree or disagree with the statement. Do not spend too much time on any question. Answer spontaneously. Thank you.

For example:

	<i>I strongly disagree</i>	<i>I disagree</i>	<i>I neither agree nor disagree</i>	<i>I agree</i>	<i>I strongly agree</i>
<i>I love grammar?</i>				X	

If you think, for example, that there is something true about this statement but it is somewhat exaggerated, you can put an 'X' in the third column.

		I strongly disagree	I disagree	I neither agree nor disagree	I agree	I strongly agree
1.	French grammar is difficult.					
2.	We did grammar in my French class last week.					
3.	Studying French grammar is a waste of time.					
4.	I can explain many of the French grammar rules.					
5.	We often do grammar exercises in my French class.					
6.	Studying French grammar is boring.					
7.	Knowing French grammar helps you understand French readings better.					
8.	I know very little about French grammar.					
9.	I enjoy learning facts about French grammar.					
10.	Learning French grammar helps you write better in French.					
11.	We never study grammar in my French class.					
12.	I think studying French grammar is useless.					
13.	It is easy for me to explain French grammar rules.					
14.	I like learning French grammar rules.					
15.	Learning French grammar is not important to be able to speak French.					
16.	We do grammar every day in my French class.					
17.	Learning about the French past tenses was interesting.					
18.	We did activities on French past tenses during the past two weeks.					
19.	I understand how to use the <i>passé composé</i> and the <i>imparfait</i> in French.					
20.	I think that learning about French past tenses was helpful.					

Section II – Tell me about it...

Please answer to the following questions with full sentences, telling me the first thing that comes to your mind. Once again, there are no "right" or "wrong" answers. You can write your answers in English or in French, as you wish. Thanks!

1. Do you think you have improved your knowledge of the French *passé composé* and *imparfait* over the past two weeks?

☐ Yes ☐ No

How so?

2. Please briefly describe some of the grammar activities you remember doing in your French class over the past two weeks.

3. Do you think that learning about the English *simple past* and *past progressive* in your English class has helped you learn the French *passé composé* and *imparfait*?

☐ Yes ☐ No

How so?

4. Would you like to learn other grammar elements in both English and French, like you have done during the past two weeks?

☐ Yes ☐ No

Why?

5. Do you think studying English grammar in general would help you learn French grammar?

☐ Yes ☐ No

Why?

6. Do you have any comments to make about studying grammar in your English class and in your French class during the last two weeks?

Please write your name and the date here, so I can match your answers to your test:

Name: _____ **Date:** _____

Thank you very much for your participation! 😊

B.6 Questionnaire sur l'enseignement grammatical en français L2 : post-test (groupe témoin)

February 2010

"Grammar in your French as a Second Language course"*A study conducted by Claude Quevillon Lacasse, master's student at UQAM*

I would like to ask you for your help, by answering the following questions concerning grammar in your **French as a Second Language course**. This questionnaire is part of my master's thesis. There are no "right" or "wrong" answers to the following questions. I am interested in your personal opinion. Please give your answers sincerely as only this will guarantee the success of my investigation. Your answers to any or all questions will be treated with the strictest confidence. Thank you very much for your help!

Section I – Choose an answer!

On the next page, there are a number of statements concerning grammar in your French as a Second Language course. Please indicate your opinion after each statement by putting an 'X' in the column that best indicates the extent to which you agree or disagree with the statement. Do not spend too much time on any question. Answer spontaneously. Thank you.

For example:

	I strongly disagree	I disagree	I neither agree nor disagree	I agree	I strongly agree
I love grammar!				X	

If you think, for example, that there is something true about this statement but it is somewhat exaggerated, you can put an 'X' in the third column.

1 / 4

		I strongly disagree	I disagree	I neither agree nor disagree	I agree	I strongly agree
1.	French grammar is difficult.					
2.	We did grammar in my French class last week.					
3.	Studying French grammar is a waste of time.					
4.	I can explain many of the French grammar rules.					
5.	We often do grammar exercises in my French class.					
6.	Studying French grammar is boring.					
7.	Knowing French grammar helps you understand French readings better.					
8.	I know very little about French grammar.					
9.	I enjoy learning facts about French grammar.					
10.	Learning French grammar helps you write better in French.					
11.	We never study grammar in my French class.					
12.	I think studying French grammar is useless.					
13.	It is easy for me to explain French grammar rules.					
14.	I like learning French grammar rules.					
15.	Learning French grammar is not important to be able to speak French.					
16.	We do grammar every day in my French class.					
17.	I would like to do more grammar in my French class.					
18.	We did activities on French past tenses during the past two weeks.					
19.	I understand how to use the <i>passé composé</i> and the <i>imparfait</i> in French.					
20.	I think that learning about French past tenses was helpful.					

Section II – Tell me about it...!

Please answer to the following questions with full sentences, telling me the first thing that comes to your mind. Once again, there are no "right" or "wrong" answers. You can write your answers in English or in French, as you wish. Thanks!

1. Do you think you have improved your knowledge of the French *passé composé* and *imparfait* over the past two weeks?

☐ Yes ☐ No

How so?

2. Please briefly describe some of the grammar activities you remember doing in your French class over the past two weeks.

3. Do you think that learning about the English *simple past* and *past progressive* in your English class would have helped you learn the French *passé composé* and *imparfait*?

☐ Yes ☐ No

How so?

4. Do you think studying English grammar in general would help you learn French grammar?

☐ Yes ☐ No

Why?

5. Do you have any comments to make about studying grammar in your French class during the last two weeks?

Please write your name and the date here, so I can match your answers to your test:

Name: _____ **Date:** _____

Thank you very much for your participation! 😊

APPENDICE C

TESTS

C.1	Test sur le <i>Simple Past</i> et le <i>Past Progressive</i> en anglais L1 : version A	164
C.2	Test sur le <i>Simple Past</i> et le <i>Past Progressive</i> en anglais L1 : version B	168
C.3	Test sur le passé composé et l'imparfait en français L2 : version A	172
C.4	Test sur le passé composé et l'imparfait en français L2 : version B	176

C.1 Test sur le *Simple Past* et le *Past Progressive* en anglais L1 : version A

February 2010

English past tenses

Please answer the following test about English past tenses. Your answers to this test will give me an insight on what you know about English past tenses. This test is not part of your term evaluation and will not affect your grades in any way. Your answers will be treated with the strictest confidence. Thank you very much for your help!

Section I – The Simple Past and the Past Progressive in English

Answer the following questions to the best of your knowledge, by drawing a circle around the right answer. If you don't know the answer to a question, just circle the answer "I don't know".

1. How do you form the simple past tense in English?
 - a) It is the same as the plain form of the verb.
 - b) For most verbs, you take the plain form of the verb and add *-t*.
 - c) For most verbs, you take the plain form of the verb and add *-ed*.
 - d) I don't know.
2. How do you form the past progressive in English?
 - a) You take the auxiliary *have* in the simple past and add the present participle of the verb.
 - b) You take the auxiliary *be* in the simple past and add the present participle of the verb.
 - c) You take the auxiliary *have* in the simple present and add the past participle of the verb.
 - d) You take the auxiliary *be* in the simple present and add the past participle of the verb.
 - e) I don't know.
3. How do you form the present participle in English?
 - a) It is the same as the plain form of the verb.
 - b) You take the plain form of the verb and add *-ing*.
 - c) You take the plain form of the verb and add *-ed*.
 - d) I don't know.
4. Choose the right answer:
 - a) There are many irregular verbs in the simple past.
 - b) There are no irregular verbs in the simple past.
 - c) There are no irregular verbs in the past progressive.
 - d) I don't know.
5. True or false? The simple past and the past progressive are the only past tenses in English.
 - a) True.
 - b) False.
 - c) I don't know.

1/4

6. In English fiction, the simple past is usually used...
- To describe the background frame of events.
 - To give orders.
 - To recount events in the past or in an imaginary situation.
 - To express a wish.
 - I don't know.
7. In English fiction, the past progressive is usually used...
- To describe the background frame of events.
 - To give orders.
 - To recount events in the past or in an imaginary situation.
 - To express a wish.
 - I don't know.
8. In the following sentence: *I **was having** lunch when my mother **called** from work.*
- The verb *was having* is in the past progressive and *called* is in the simple past.
 - The verb *was having* is in the simple past and *called* is in the past progressive.
 - The verb *was having* is in the present progressive and *called* is in the simple past.
 - The verb *was having* is in the simple past and *called* is in the past perfect.
 - I don't know.

Section II – What happened, Garfield?

On the next page there are comic strips of Garfield the cat, by Jim Davis, in which Garfield is the main character. The sentences below each comic strip describe the pictures in the past. In each sentence, circle the right verb tenses in the parentheses to say what happened.

Example:



Garfield (typed / was typing) a letter to Santa Claus.

Then he (stopped / was stopping) because he thought writing fiction was too hard.

Images taken from Davis, Jim. (2003). Garfield saves the beans. New York: Ballantine Books.



Garfield (**watched / was watching**) television.

He (**got up / was getting up**) and (**called / was calling**) an operator to tell him to take the night off.

On the phone, the operator (**waited / was waiting**) for someone to speak.



Garfield (**went / was going**) to see Jon. Garfield (**smiled / was smiling**) and Jon was looking bored.

Then Garfield (**showed / was showing**) Jon a calendar and (**told / was telling**) him to get with the program.

So Jon (**started / was starting**) to smile and Garfield (**left / was leaving**).

Section III – Tell a story in the past

Here is an excerpt from J. K. Rowling's Harry Potter and the Philosopher's Stone. The verbs in parentheses are in the plain form. Rewrite those verbs using the appropriate past tense – simple past or past progressive. You don't have to rewrite the whole text.

Example: Mr. Dursley (be) a mean man.

was

As he (sit) in the usual morning traffic jam, he (notice) a lot of strangely dressed people around.

People in cloaks. Mr. Dursley couldn't bear people who dressed in funny clothes. He (suppose) this

was some stupid new fashion. He (drum) his fingers on the steering wheel and his eyes (fall) on a

huddle of these weirdos who (stand) quite close by. They (whisper) excitedly together. Mr. Dursley

was enraged to see that even a man older than him (wear) an emerald-green cloak! But then it

(occur) to Mr. Dursley that this was probably some silly stunt – these people (raise) funds for

something, obviously... yes, that would be it. The traffic finally (move on) and a few minutes later,

Mr. Dursley (arrive) in the Grunnings car park, his mind back on drills.

Excerpt adapted from Rowling, J. K. (1997). Harry Potter and the Philosopher's Stone. London: Bloomsbury Publishing, p. 8.

Please write your name and the date below, so I can match this test to your questionnaire:

Name: _____

Date: _____

Thank you very much for your participation! ☺

4/4

C.2 Test sur le *Simple Past* et le *Past Progressive* en anglais L1 : version B

February 2010

English past tenses

Please answer the following test about English past tenses. Your answers to this test will give me an insight on what you know about English past tenses. This test is not part of your term evaluation and will not affect your grades in any way. Your answers will be treated with the strictest confidence. Thank you very much for your help!

Section I – The Simple Past and the Past Progressive in English

Answer the following questions to the best of your knowledge, by drawing a circle around the right answer. If you don't know the answer to a question, just circle the answer "I don't know".

1. Choose the right answer:
 - a) There are no irregular verbs in the past progressive.
 - b) There are many irregular verbs in the simple past.
 - c) There are no irregular verbs in the simple past.
 - d) I don't know.
2. How do you form the past progressive in English?
 - a) You take the auxiliary *have* in the simple present and add the past participle of the verb.
 - b) You take the auxiliary *be* in the simple present and add the past participle of the verb.
 - c) You take the auxiliary *have* in the simple past and add the present participle of the verb.
 - d) You take the auxiliary *be* in the simple past and add the present participle of the verb.
 - e) I don't know.
3. How do you form the present participle in English?
 - a) You take the plain form of the verb and add *-ing*.
 - b) You take the plain form of the verb and add *-ed*.
 - c) It is the same as the plain form of the verb.
 - d) I don't know.
4. How do you form the simple past tense in English?
 - a) For most verbs, you take the plain form of the verb and add *-t*.
 - b) For most verbs, you take the plain form of the verb and add *-ed*.
 - c) It is the same as the plain form of the verb.
 - d) I don't know.
5. True or false? The simple past and the past progressive are the only past tenses in English.
 - a) True.
 - b) False.
 - c) I don't know.

1/4

6. In English fiction, the past progressive is usually used...
- To describe the background frame of events.
 - To give orders.
 - To recount events in the past or in an imaginary situation.
 - To express a wish.
 - I don't know.
7. In English fiction, the simple past is usually used...
- To describe the background frame of events.
 - To give orders.
 - To recount events in the past or in an imaginary situation.
 - To express a wish.
 - I don't know.
8. In the following sentence: *He **was sleeping** when I **came** to his house.*
- The verb *was sleeping* is in the simple past and *came* is in the past perfect.
 - The verb *was sleeping* is in the present progressive and *came* is in the simple past.
 - The verb *was sleeping* is in the simple past and *came* is in the past progressive.
 - The verb *was sleeping* is in the past progressive and *came* is in the simple past.
 - I don't know.

Section II – What happened, Garfield?

On the next page there are comic strips of Garfield the cat, by Jim Davis, in which Garfield is the main character. The sentences below each comic strip describe the pictures in the past. In each sentence, circle the right verb tenses in the parentheses to say what happened.

Example:



Garfield (typed / was typing) a letter to Santa Claus.

Then he (stopped / was stopping) because he thought writing fiction was too hard.

Images taken from Davis, Jim. (2008). Garfield: the cat who saved the world. New York: Ballantine Books.



Garfield (**wore / was wearing**) a big Christmas hat. Jon (**told / was telling**) him he had a nice hat.

Then Jon (**complimented / was complimenting**) him on his Christmas spirit while Garfield (**reached / was reaching**) for his hat.

Garfield (**pulled out / was pulling out**) a cookie from under his hat, which was meant to be a cookie storage device.



Garfield (**leant / was leaning**) on the table when Jon (**told / was telling**) him he had received a Christmas card.

Jon (**wondered / was wondering**) if it was from Doc Boy.

As Garfield (**asked / was asking**) in silence about the postmark, Jon (**told / was telling**) him there was a cow on it.

Section III – Tell a story in the past

Here is an excerpt from J. K. Rowling's Harry Potter and the Philosopher's Stone. The verbs in parentheses are in the plain form. Rewrite those verbs using the appropriate past tense – simple past or past progressive. You don't have to rewrite the whole text.

Example: Hagrid's baby dragon (be) about to be born.

was

When the bell (ring) from the castle at the end of their lesson, the three of them (drop) their towels

at once and (hurry) through the grounds to the edge of the forest. Hagrid (greet) them, looking

flushed and excited. "It's nearly out." He (push) them inside.

When they got inside the hut, an egg (lie) on the table. It had started to crack. Something (move)

inside and a funny clicking noise (come) from it.

They all (pull) their chairs up to the table and (watch) with bated breath. All at once there (be) a

scraping noise and the egg split open. Finally, the baby dragon (flop) on to the table.

Excerpt adapted from Rowling, J. K. (1997). *Harry Potter and the Philosopher's Stone*. London: Bloomsbury Publishing, p. 171.

Please write your name and the date below, so I can match this test to your questionnaire:

Name: _____

Date: _____

Thank you very much for your participation! ☺

C.3 Test sur le passé composé et l'imparfait en français L2 : version A

Février 2010

Les temps du passé en français

Je te remercie de répondre au test suivant sur les temps du passé en français. Tes réponses me donneront une idée de ce que tu sais sur les temps du passé en français. Ce test ne fait pas partie de tes notes d'étape et n'affectera pas tes notes. Tes réponses seront traitées avec la plus stricte confidentialité. Merci beaucoup pour ton aide!

Première partie – L'imparfait et le passé composé en français

Réponds aux questions suivantes au meilleur de tes connaissances, en encrant la bonne réponse. Si tu ne connais pas la réponse à une question, encrante simplement la réponse « Je ne sais pas ».

1. Comment se forme l'imparfait des verbes réguliers en français?
 - a) On prend le radical et on ajoute *e – es – e – ions – iez – ent*, selon le sujet.
 - b) On prend le radical et on ajoute *ais – ais – ait – ions – iez – aient*, selon le sujet.
 - c) On prend le radical et on ajoute *s – s – t – ons – ez – ent*, selon le sujet.
 - d) Je ne sais pas.
2. Comment se forme le passé composé en français?
 - a) On prend l'auxiliaire *avoir* ou *être* au présent, plus le participe passé du verbe.
 - b) On prend l'auxiliaire *avoir* ou *être* à l'imparfait, plus le participe passé du verbe.
 - c) On prend l'auxiliaire *avoir* ou *être* au passé simple, plus le participe passé du verbe.
 - d) Je ne sais pas.
3. Comment se forme le participe passé des verbes réguliers en français?
 - a) On prend le radical du verbe et on ajoute *e – es – e – ons – ez – ent*, selon le sujet.
 - b) On prend le radical du verbe et on ajoute *er*.
 - c) On prend le radical du verbe et on ajoute soit *é*, *i* ou *u*, selon le groupe du verbe.
 - d) Je ne sais pas.
4. Choisis la bonne réponse :
 - a) L'imparfait est un temps composé et le passé composé est un temps simple.
 - b) L'imparfait est un temps simple et le passé composé est un temps composé.
 - c) L'imparfait et le passé composé sont deux temps simples.
 - d) L'imparfait et le passé composé sont deux temps composés.
 - e) Je ne sais pas.
5. Vrai ou faux? L'imparfait et le passé composé sont les seuls temps du passé.
 - a) Vrai.
 - b) Faux.
 - c) Je ne sais pas.

6. Lorsqu'on raconte une histoire en français, l'imparfait sert surtout à...
- Donner des ordres.
 - Décrire des circonstances.
 - Exprimer un souhait.
 - Raconter ce qui s'est passé.
 - Je ne sais pas.
7. Lorsqu'on raconte une histoire en français, le passé composé sert surtout à...
- Donner des ordres.
 - Décrire des circonstances.
 - Exprimer un souhait.
 - Raconter ce qui s'est passé.
 - Je ne sais pas.
8. Dans la phrase suivante : *Mon frère jouait à un jeu vidéo quand je l'ai appelé.*
- Le verbe *jouait* est à l'imparfait et *ai appelé* est au plus-que-parfait.
 - Le verbe *jouait* est au conditionnel et *ai appelé* est au passé simple.
 - Le verbe *jouait* est à l'imparfait et *ai appelé* est au passé composé.
 - Le verbe *jouait* est au passé composé et *ai appelé* est à l'imparfait.
 - Je ne sais pas.

Deuxième partie – Qu'est-ce qui s'est passé, les profs?

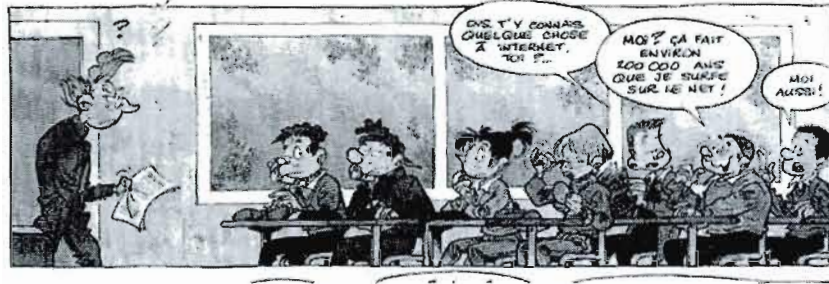
Sur la page suivante se trouvent des bandes dessinées de Les profs, de Picca et Erroc, où les personnages principaux sont les professeurs d'une école secondaire. Les phrases sous chaque bande dessinée décrivent les images. Dans chaque phrase, encercle le verbe approprié entre les parenthèses pour raconter ce qui s'est passé.

Exemple :

Images tirées de Picca et Erroc (2001).
Les profs, tome 3, Bamboo Édition.



Pendant qu'un monsieur
(donnait / a donné) des
informations sur le
syndicat, trois professeurs
(sortaient / sont sortis)
par la fenêtre.



Ce jour-là, le professeur (**donnait / a donné**) un cours ennuyant sur Napoléon : trois élèves (**écoutaient / ont écouté**) distraitement et une fille (**se maquillait / s'est maquillée**), quand tout à coup trois garçons (**interrompaient / ont interrompu**) le cours pour parler d'Internet. Le professeur (**était / a été**) mécontent.



Quand le professeur fâché (**entrait / est entré**) dans la salle des professeurs, deux professeurs qui (**lisaient / ont lu**) (**se retournaient / se sont retournés**). Un autre professeur (**lisait / a lu**) aussi mais il (**ne réagissait pas / n'a pas réagi**).

Troisième partie – Raconte une histoire au passé...

Voici un extrait du roman Amos Daragon, tome 1, de Bryan Perro. Les verbes entre les parenthèses sont à l'infinitif. Transforme ces verbes au passé, en les conjuguant au temps approprié (imparfait ou passé composé). Tu n'es pas obligé de récrire le texte au complet.

Exemple : Amos Daragon (jouer) un tour au seigneur Édonf.

a joué

À ce moment-là, le seigneur lui (**donner**) un coup de pied à Amos et, se penchant vers lui, il lui

(**murmurer**) : « Tu n'as qu'à manger de la soupe aux pierres. C'est bien ta spécialité, n'est-ce pas,

petit idiot? »

Puis, Amos (**regarder**) le seigneur Édonf et ses deux gardes s'en aller à pied avec l'âne. Tout en

s'éloignant, le seigneur (**chanter**) et (**rire**).

Fier d'avoir si bien joué la comédie, Amos (**grimper**) sur le cheval du seigneur, y (**attacher**) les

brides des deux autres chevaux et il (**aller**) directement à la clairière au pied de la montagne, où

l'(**attendre**) son père et sa mère.

C'est ainsi qu'une nouvelle histoire (**commencer**) dans le royaume d'Omain. Depuis toujours, les

vieux ne (**raconter**) que la légende de Yack le troubadour, mais maintenant, les enfants (**vouloir**)

aussi entendre le récit des ruses d'Amos Daragon, ce garçon malin qui, un jour, avait échangé un banal bout de bois contre dix pièces d'or et un âne commun contre trois superbes chevaux!

Écris ton nom et la date ici, s'il te plaît, afin que je puisse associer ce test à ton questionnaire :

Nom : _____

Date : _____

Merci beaucoup pour ta participation! ☺

4/4

C.4 Test sur le passé composé et l'imparfait en français L2 : version B

Février 2010

Les temps du passé en français

Je te remercie de répondre au test suivant sur les temps du passé en français. Tes réponses me donneront une idée de ce que tu sais sur les temps du passé en français. Ce test ne fait pas partie de tes notes d'étape et n'affectera pas tes notes. Tes réponses seront traitées avec la plus stricte confidentialité. Merci beaucoup pour ton aide!

Première partie – L'imparfait et le passé composé en français

Réponds aux questions suivantes au meilleur de tes connaissances, en encerclant la bonne réponse. Si tu ne connais pas la réponse à une question, encercle simplement la réponse « Je ne sais pas ».

1. Choisis la bonne réponse :
 - a) L'imparfait et le passé composé sont deux temps simples.
 - b) L'imparfait et le passé composé sont deux temps composés.
 - c) L'imparfait est un temps composé et le passé composé est un temps simple.
 - d) L'imparfait est un temps simple et le passé composé est un temps composé.
 - e) Je ne sais pas.
2. Comment se forme le passé composé en français?
 - a) On prend l'auxiliaire *avoir* ou *être* à l'imparfait, plus le participe passé du verbe.
 - b) On prend l'auxiliaire *avoir* ou *être* au passé simple, plus le participe passé du verbe.
 - c) On prend l'auxiliaire *avoir* ou *être* au présent, plus le participe passé du verbe.
 - d) Je ne sais pas.
3. Comment se forme le participe passé des verbes réguliers en français?
 - a) On prend le radical du verbe et on ajoute *e – es – e – ons – ez – ent*, selon le sujet.
 - b) On prend le radical du verbe et on ajoute soit *é, i* ou *u*, selon le groupe du verbe.
 - c) On prend le radical du verbe et on ajoute *er*.
 - d) Je ne sais pas.
4. Comment se forme l'imparfait des verbes réguliers en français?
 - a) On prend le radical et on ajoute *ais – ais – ait – ions – iez – aient*, selon le sujet.
 - b) On prend le radical et on ajoute *e – es – e – ions – iez – ent*, selon le sujet.
 - c) On prend le radical et on ajoute *s – s – t – ons – ez – ent*, selon le sujet.
 - d) Je ne sais pas.
5. Vrai ou faux? L'imparfait et le passé composé ne sont pas les seuls temps du passé.
 - a) Vrai.
 - b) Faux.
 - c) Je ne sais pas.

6. Lorsqu'on raconte une histoire en français, le passé composé sert surtout à...
- Donner des ordres.
 - Décrire des circonstances.
 - Exprimer un souhait.
 - Raconter ce qui s'est passé.
 - Je ne sais pas.
7. Lorsqu'on raconte une histoire en français, l'imparfait sert surtout à...
- Donner des ordres.
 - Décrire des circonstances.
 - Exprimer un souhait.
 - Raconter ce qui s'est passé.
 - Je ne sais pas.
8. Dans la phrase suivante : *Je dormais encore quand tu es venu chez moi.*
- Le verbe *dormais* est à l'imparfait et *es venu* est au plus-que-parfait.
 - Le verbe *dormais* est au conditionnel et *es venu* est au passé simple.
 - Le verbe *dormais* est au passé composé et *es venu* est à l'imparfait.
 - Le verbe *dormais* est à l'imparfait et *es venu* est au passé composé.
 - Je ne sais pas.

Deuxième partie – Qu'est-ce qui s'est passé, les profs?

Sur la page suivante se trouvent des bandes dessinées de Les profs, de Picca et Erroc, où les personnages principaux sont les professeurs d'une école secondaire. Les phrases sous chaque bande dessinée décrivent les images. Dans chaque phrase, encercle le verbe approprié entre les parenthèses pour raconter ce qui s'est passé.

Exemple :

Images tirées de Picca et Erroc (2001).
Les profs, tome 3. Bamboo Édition



Pendant qu'un monsieur
(donnait / a donné) des
informations sur le
syndicat, trois professeurs
(sortaient / sont sortis)
par la fenêtre.



Le professeur de philosophie (**était / a été**) debout et (**donnait / a donné**) un cours sur Platon quand tout à coup un ballon de soccer (**le frappait / l'a frappé**) à la tête. Ensuite, le ballon (**rebondissait / a rebondi**) sur le plafond et (**frappait / a frappé**) un élève au visage.



Pendant un souper romantique, la professeure de français (**donnait / a donné**) un test à son ami. Derrière, le cuisinier (**sifflait / a sifflé**), la musique (**jouait / a joué**) fort, un homme (**mangeait / a mangé**) bruyamment alors que sa copine (**était / a été**) dégoûtée.

Troisième partie – Raconte une histoire au passé...

Voici un extrait du roman *Amos Daragon*, tome 1, de Bryan Perro. Les verbes entre les parenthèses sont à l'infinitif. Transforme ces verbes au passé, en les conjuguant au temps approprié (imparfait ou passé composé). Tu n'es pas obligé de récrire le texte au complet.

Exemple : Amos Daragon (sauver) son père et son ami de la potence.

a sauvé

Amos en (être) maintenant sûr : le seigneur du village (sembler) mal à l'aise, sûrement

_____ parce qu'il avait inscrit « coupable » sur les deux morceaux de papier. De son côté,

le père d'Amos (suer) à grosses gouttes en espérant fortement que son fils ait une ruse

_____ capable de leur éviter le bûcher. Barthélémy (regarder) nerveusement la scène avec la certitude

_____ qu'au petit matin, il verrait mourir ses nouveaux amis. Béorl (ne pas comprendre) pourquoi Amos

(risquer) sa vie pour le sauver, lui, un homme moitié animal. La foule, certaine de l'issue du jeu,

_____ (rester) calme. Le seigneur du royaume ne s'était jamais trompé, et tous (être) certains que, le

_____ lendemain, il y aurait un grand feu au village.

C'est alors qu'Amos (plonger) la main dans le casque. Puis, d'un geste vif, il (attraper) un bout de

_____ papier, (le porter) à sa bouche et l'(avalier) d'un coup.

Écris ton nom et la date ici, s'il te plaît, afin que je puisse associer ce test à ton questionnaire :

Nom : _____

Date : _____

Merci beaucoup pour ta participation! ☺

APPENDICE D

SÉQUENCES DIDACTIQUES ORIGINALES

D.1	Séquence didactique en anglais L1 (groupe expérimental seulement)	182
D.1.1	Cours 1 : Introduction au choix stylistique des temps (notes à trous)	182
D.1.2	Cours 1 : Exercice d'observation	183
D.1.3	Cours 1 : Exercice d'identification et de classements	184
D.1.4	Cours 2 : Notes à trous sur le <i>Simple Past</i> et le <i>Past Progressive</i>	187
D.1.5	Cours 4 : Exercice d'écriture en petits groupes	191
D.1.6	Cours 5 : Exercice de repérage	195
D.1.7	Cours 5 : Exercice de choix de conjugaison de verbes	196
D.2	Séquence didactique en français L2	197
D.2.1	Cours 1 : Exercice d'observation et de classement (groupe expérimental)	197
D.2.2	Cours 1 : Exercice d'observation et de classement (groupe témoin)	200
D.2.3	Cours 2 : Notes à trous sur le passé composé et l'imparfait	202
D.2.4	Cours 3 : Exercice de choix de verbe (groupe expérimental)	206
D.2.5	Cours 3 : Exercice de choix de verbe (groupe témoin)	208
D.2.6	Cours 4 : Exercice oral en petits groupes	210
D.2.7	Cours 5 : Texte pour le <i>dictogloss</i> (groupe expérimental)	214

D.2.8 Cours 5 : Texte pour le <i>dictogloss</i> (groupe témoin)	215
---	-----

D.1 Séquence didactique en anglais L1

D.1.1 Cours 1 : Introduction au choix stylistique des temps (notes à trous)

Name: _____

Date: _____

It's all a matter of style**Narrative style** is how the author decides to write a story.

The author uses narrative styles to give a particular _____ on the reader.

An author can use a variety of _____ to create a narrative style. One technique is to choose to write a story in the present or in the _____.

When writing a story in the past, the author establishes a _____ from reality, thus from the reader. Stories written in the past are more _____ than stories written in the present.

When writing a story in the _____, the author creates the illusion that there is no distance from reality; It has a more dramatic potential.

Usually, an author decides to write the entire story in the present or in the past.

However, some authors, when telling a story in the past, decide to use the present to _____ to the reader. The author tries to get in contact with the reader, to involve the reader in the story.

For example, _____, in her Harry Potter novels, decided to write in the past only, whereas C. S. Lewis, author of the _____, tells his stories in the past and jumps to the present at times to speak directly to the reader.

Outside literary narrative, a change from past to present is a _____, it is ungrammatical.

D.1.2 Cours 1 : Exercice d'observation

Name: _____

Date: _____

Observation exercise Part ILook at how your novel, *The Outsiders*, starts off in Chapter 1, p.1.

- | | | |
|--|----------------------------------|-------------------------------|
| 1. The first four lines are in the present or in the past? | <input type="checkbox"/> present | <input type="checkbox"/> past |
| 2. What about the rest of that first paragraph? | <input type="checkbox"/> present | <input type="checkbox"/> past |
| 3. The first part of the first sentence of the second paragraph? | <input type="checkbox"/> present | <input type="checkbox"/> past |
| 4. The rest of the second paragraph? | <input type="checkbox"/> present | <input type="checkbox"/> past |
| 5. What about the last sentence of that second paragraph? | <input type="checkbox"/> present | <input type="checkbox"/> past |

6. Why do you think the author, S. E. Hinton, keeps switching tenses (past/present), especially at the beginning of Chapter 1? (3 sentences)

7. What effect does this use of past/present tense have on you, as a reader? (3 sentences)

8. How can you tell whether a sentence is in the present or in the past? (give 2 examples)

Hint: What happens to the verbs?

D.1.3 Cours 1 : Exercice d'identification et de classement

Name: _____

Date: _____

Observation exercise Part II

Here is an excerpt from Chapter 1, p.5-6:

I finally thought of something to say. "No." I was backing up, away from that knife. Of course I backed right into one of them. They had me down in a second. They had my arms and legs pinned down and one of them was sitting on my chest with his knees on my elbows, and if you don't think that hurts, you're crazy. I could smell English Leather shaving lotion and stale tobacco, and I wondered foolishly if I would suffocate before they did anything. I was scared so bad I was wishing I would. I fought to get loose, and almost did for a second; then they tightened up on me and the one on my chest slugged me a couple of times. So I lay still, swearing at them between gaps. A blade was held against my throat.

"How'd you like that haircut to begin just below the chin?"

It occurred to me then that they could kill me. I went wild. I started screaming for Soda, Darry, anyone. Someone put his hand over my mouth, and I bit it as hard as I could, tasting the blood running through my teeth. I heard a muttered curse and got slugged again, and they were stuffing a handkerchief in my mouth. One of them kept saying, "Shut him up, for Pete's sake, shut him up!"

Then there were shouts and the pounding of feet, and the Socs jumped up and left me lying there, gasping. I lay there and wondered what in the world was happening – people were jumping over me and running by me and I was too dazed to figure it out. Then someone had me under the armpits and was hauling me to my feet. It was Darry.

2. In the excerpt, what are the verbs in the simple past used for?

Provide an example:

3. In the excerpt, what are the verbs in the past progressive used for?

Provide an example:

4. Why couldn't the author use verbs in the simple past instead of verbs in the past progressive in that excerpt?

Provide an example:

5. What do the verbs in the past progressive have in common, regarding their form (what they look like and how they were transformed from their plain form)?

Provide an example:

D.1.4 Cours 2 : Notes à trous sur le Simple Past et le Past Progressive

Name: _____

Date: _____

The English verb system

In English, verb tenses and aspects are used to tell the reader how to look at a certain situation.

Tenses tell you during what _____ a situation took place.

E.g.: *I live in Lasalle.* --> present time
I lived in Lasalle. --> past time

Aspects tell you the _____ on a given situation.

E.g.: *It was snowing.* --> the situation should be viewed as unfolding, in progress
It snowed. --> the situation should be viewed as a complete unit, a fact

To tell the reader what tense and what aspect you chose to express yourself, you can:

- change the verb form
E.g.: *eat* --> *ate* to express past time
- add an auxiliary
E.g.: *sleep* --> *will sleep* to express future time

The auxiliaries in English are: **have**, **be**, and **will**

E.g.: he **has** slept, he **is** sleeping, he **will** have been sleeping

- use a combination of both
E.g.: *happen* --> *was happening* to express a situation in progress in the past

Technically, there are sixteen tense-aspect possible forms in English!

English past tenses

There are many tenses you can use in English to express a situation in the past: the simple past, the past progressive, the past perfect, the past perfect progressive, etc.

Let's take a look at two of these, the simple past and the past progressive, usually used when telling a story:

The English Simple Past

When writing a fiction story, the Simple Past is usually used **to recount** _____.
in the past or in an imaginary situation (for example when writing a piece of science fiction).

The English Past Progressive

When writing a fiction story, using the Past Progressive gives a surrounding effect, and describes the _____ **frame of events**.

E.g.: While I was eating, a new customer entered the restaurant.

In the following text, the verbs in the **Simple Past** make the action advance by introducing a _____. The verbs in the Past Progressive are used to describe a situation that is happening _____ as the preceding situation described in the Simple Past.

*At twelve o'clock sharp I **left** my flap. The sun was shining and people were sunning themselves on benches in the park. I **unlocked** the car, **fastened** the seat belt, **started** the engine and **drove** to the first intersection. On the pavements pedestrians were strolling along. Suddenly an idea **occurred** to me.*

Now compare the two following situations by drawing each of them:

He moved to the door.



He was moving to the door.



Name: _____

Date: _____

How to form the Simple Past and the Past Progressive**How to form the Simple Past**

For most verbs in English, you take the plain form of the verb and add *-ed*. If the verb already ends in *-e*, you just add *-d*.

E.g.:	happen	-->	happened
	die	-->	died
	ask	-->	_____
	look	-->	_____
	open	-->	_____
	call	-->	_____
	touch	-->	_____
	bounce	-->	_____
	etc.		

But there are **many exceptions** to this rule, almost too many to classify them.

E.g.:	see	-->	saw
	drive	-->	_____
	eat	-->	_____
	have	-->	_____
	go	-->	_____
	leave	-->	_____
	fly	-->	_____
	buy	-->	_____
	cut	-->	_____
	take	-->	_____
	etc.		

How to form the Past Progressive

The Past Progressive is formed with the auxiliary **be** in the Simple Past, together with the present participle.

E.g.: I **was** watching
 You _____ listening
 She _____ reading
 We _____ playing
 You _____ singing
 They _____ shopping

🕒 The present participle is a form of the plain verb that can also be used on its own.

E.g.: He *is* afraid of flying. Your mother *is* a charming person.

To form the present participle, you take the plain form of the verb and add *-ing*.

E.g.: draw --> drawing
 paint --> _____
 see --> _____
 be --> _____
 fly --> _____
 etc.

There are only a few exceptions to this rule: final "e" drops; sometimes the final letter doubles; final "ie" becomes "y".

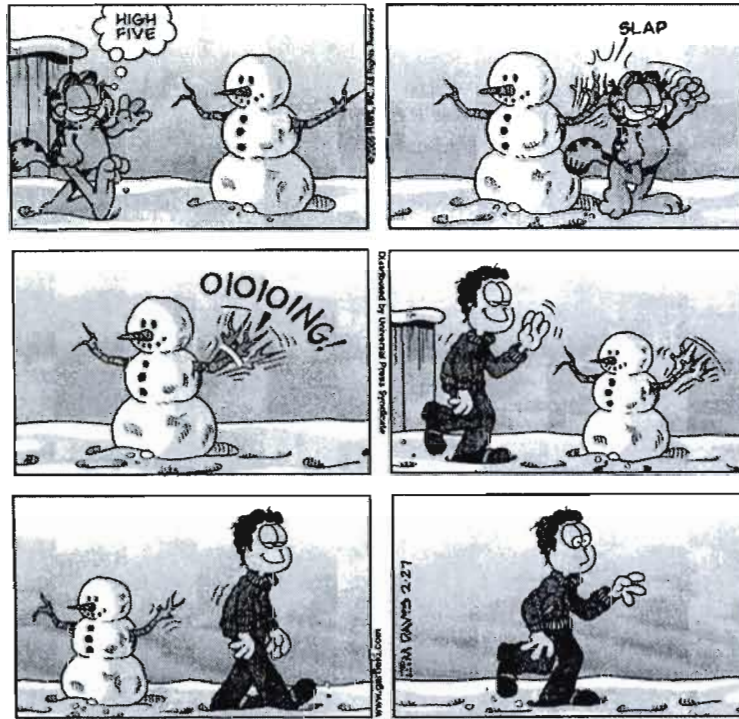
E.g.: come --> coming
 sit --> sitting
 lie --> lying
 bite --> _____
 stop --> _____
 tie --> _____
 etc.

D.1.5 Cours 4 : Exercice d'écriture en petits groupes

Name: _____

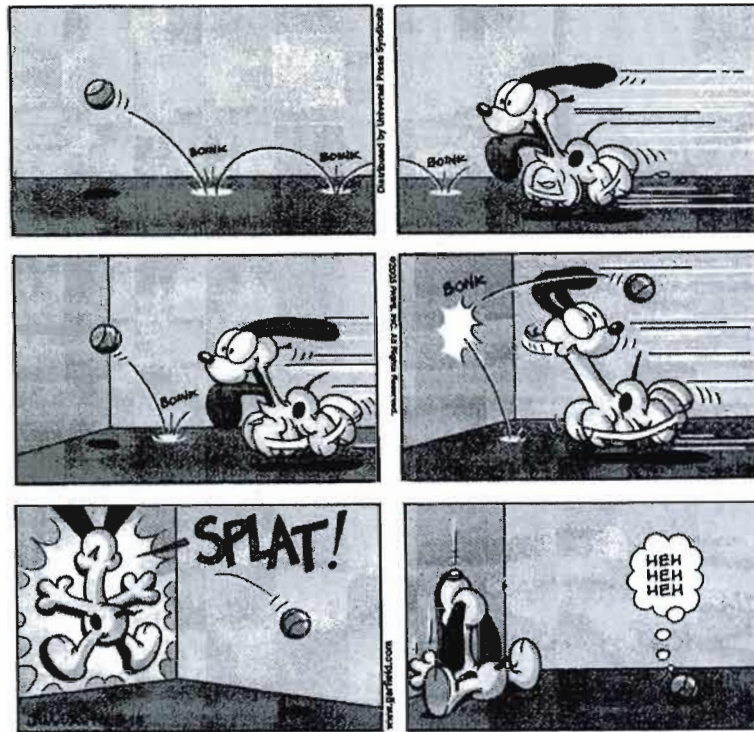
Date: _____

Garfield the cat and Jon, his pet human #1



Source: Davis, Jim. (2008). *Garfield spills the beans*.
New York: Ballantine Books.

Garfield the cat and Jon, his pet human #2



Source: Davis, Jim. (2008). *Garfield spills the beans*.
New York: Ballantine Books.

Garfield the cat and Jon, his pet human #4



Source: Davis, Jim. (2008). *Garfield spills the beans*.
New York: Ballantine Books.

D.1.6 Cours 5 : Exercice de repérage

Name: _____

Date: _____

Exercise

1. In the two first paragraphs of Chapter 2 of your novel *The Outsiders*, find the 4 verbs in the past progressive and the 19 verbs in the simple past. Write down the subject of each verb as well. Here is an example from the beginning of the third paragraph:
E.g. (We) crossed

Four verbs in the past progressive:

Nineteen verbs in the simple past:

[illegible]

D.1.7 Cours 5 : Exercice de conjugaison de verbes

Name: _____

Date: _____

Exercise

Here is an excerpt from your novel *The Outsiders*, where certain verbs are written in the plain form. Rewrite those verbs in the appropriate past tense (simple past or past progressive).

*It (be) a warmish spring day with the sun shining bright but it (get) chilly and dark by the _____
time we (start) for home. We (walk) because we had left Steve's car at the station. At the _____
corner of our block there's a wide, open field where we play football and hang out, and
it's often a site for rumbles and fist fights. We (pass) it, kicking rocks down the street and _____
finishing our last bottle of Pepsi, when Steve (notice) something lying on the ground. He _____
(pick) it up. It (be) Johnny's blue-jeans jacket – the only jacket he (have). _____
"Looks like Johnny (forget) his jacket," Steve (says), slinging it over his shoulder to take _____
it by Johnny's house. Suddenly he (stop) and (examine) it more carefully. There (be) a _____
stain the color of rust across the collar. He (look) at the ground. There (be) some more _____
stains on the grass. He (look) up and across the field with a stricken expression on his _____
face. I think we all (hear) the low moan and (see) the dark motionless hump on the other _____
side of the lot at the same time. Soda (reach) him first. Johnny (lie) face down on the _____
ground. Soda (turn) him over gently, and I nearly (get) sick. Someone had beaten him _____
badly.*

D.2 Séquence didactique en français L2

D.2.1 Cours 1 : Exercice d'observation et de classement (groupe expérimental)

Nom : _____

Date : _____

Exercice d'observation

Voici un extrait adapté du chapitre 4 de ton roman, *La Nuit Rouge*, de Gilles Tibo, p.33-34 :

Guillaume et Simon sont sortis de la pièce, ont enjambé quelques obstacles et sont enfin parvenus au pied de l'enseigne faiblement éclairée par les lueurs des lampadaires et des feux de circulation. L'immense panneau se découpait comme une tache grise dans le ciel. Avec ses mâts et ses longues déchirures, il ressemblait à un voilier abandonné, à une épave échouée au milieu d'une mer couverte de vagues de ciment. Les deux ont marché sous le panneau en relevant la tête. À chacun de leurs pas, ils émettaient un curieux crépitement, comme s'ils marchaient sur des croustilles. Le sol scintillait. On aurait dit du sucre. Guillaume s'est penché, a touché du bout des doigts la surface rugueuse :

- C'est des millions de morceaux de verre concassé...

Simon s'est penché à son tour, a frôlé le sol et a approché quelques éclats de verre de ses yeux :

- On dirait... on dirait des ampoules brisées.
- Ça doit être les anciennes ampoules qui éclairaient le panneau... À force d'être plétinées...
- Bon! Je suis plus capable d'attendre, a dit Simon. On monte!

Il a contourné le pilier derrière lequel se cachait une échelle enfermée dans une cage de métal.

- On pourra pas monter avec nos sacs dans le dos, ils passeront pas dans l'ouverture, a pensé tout haut Simon. On va les attacher sur notre ventre!

Une fois le sac bien accroché sur son abdomen, Simon a posé les mains sur le premier barreau et a commencé à gravir l'échelle. Il a pénétré dans la cage de métal et a continué son ascension, suivi par Guillaume, dont le cœur galopait dans la poitrine.

1. Compare cet extrait au même passage dans ton roman : quel texte est écrit au présent et lequel est écrit au passé – celui du roman ou celui-ci?

Texte au présent = _____

Texte au passé = _____

2. Comment le sais-tu?

3. Quelle impression as-tu quand tu lis le texte au présent?

4. Quelle impression as-tu quand tu lis le texte au passé?

5. Certains verbes (22) ont été soulignés dans l'extrait de la page précédente; relève ces verbes et classe-les selon leur forme dans le tableau de la page suivante (selon qu'ils sont au passé composé ou à l'imparfait). Écris l'infinitif (le verbe non conjugué) à côté de chacun.

6. Dans l'extrait ci-dessus, qu'est-ce qu'on raconte lorsqu'on utilise les verbes au passé composé?

7. Qu'est-ce qu'on raconte lorsqu'on utilise les verbes à l'imparfait?

Verbes au passé composé	Verbes à l'imparfait
ex.: sont sortis (sortir)	

D.2.2 Cours 1 : Exercice d'observation et de classement (groupe témoin)

Nom : _____

Date : _____

Exercice d'observation

Voici un extrait adapté du chapitre 1 de ton roman, *La Nuit Rouge*, de Gilles Tibo, p.10-11 :

Fred s'est arrêté au milieu d'une ruelle et a jeté un coup d'œil derrière lui.

Une ampoule éclairait un bout d'asphalte. Au loin, dans une cuisine ou une cour, des gens parlaient, riaient, chuchotaient. Fred a laissé tomber son sac et l'a camouflé derrière un arbuste. Puis il a glissé sous une clôture et s'est relevé de l'autre côté, dans la cour d'un duplex.

En marchant replié sur lui-même, il s'est rendu jusqu'à une fenêtre illuminée au sous-sol. Il s'est appuyé au mur près de la fenêtre, a avancé le poing et a cogné trois fois contre la vitre. Trois petits coups qui semblaient résonner dans tout le quartier.

Après quelques secondes d'attente, il a frappé trois coups insistants. La lumière s'est éteinte dans le sous-sol. Le rideau a bougé. Un visage s'est dessiné derrière la vitre. Quelqu'un a fait signe d'attendre.

1. Compare cet extrait au même passage dans ton roman : quel texte est écrit au présent et lequel est écrit au passé – celui du roman ou celui-ci?

Texte au présent = _____

Texte au passé = _____

2. Comment le sais-tu?

3. Quelle impression as-tu quand tu lis le texte au présent?

4. Quelle impression as-tu quand tu lis le texte au passé?

5. Certains verbes (21) ont été soulignés dans l'extrait de la page précédente; relève ces verbes et classe-les selon leur forme dans le tableau de la page suivante (selon qu'ils sont au passé composé ou à l'imparfait). Écris l'infinitif (le verbe non conjugué) à côté de chacun.

Verbes au passé composé	Verbes à l'imparfait
ex.: s'est arrêté (s'arrêter)	

6. Dans l'extrait ci-dessus, qu'est-ce qu'on raconte lorsqu'on utilise les verbes au passé composé?

7. Qu'est-ce qu'on raconte lorsqu'on utilise les verbes à l'imparfait?

D.2.3 Cours 2 : Notes à trous sur le passé composé et l'imparfait

Nom : _____

Date : _____

Les temps du passé du français

Il existe plusieurs temps de verbes pour parler au passé en français : l'imparfait, le passé composé, le plus-que-parfait, le passé simple, etc.

Lorsqu'on raconte une histoire au passé, on utilise surtout l'imparfait et le passé composé. Le passé simple remplace normalement le passé composé dans les oeuvres littéraires.

Le passé composé en français

Lorsqu'on raconte une histoire, on utilise surtout le passé composé pour raconter _____, "what happened".

Ex.: Il est entré par la porte arrière.

L'imparfait en français

Lorsqu'on raconte une histoire, on utilise surtout l'imparfait pour **décrire les** _____ de ce qui est arrivé.

Ex.: Il faisait nuit lorsque je suis arrivé chez moi.

Tout est une question de point de vue!

L'utilisation du passé composé et de l'imparfait dépend de ce sur quoi l'auteur veut attirer _____ du lecteur (le "focus").

Compare les phrases suivantes en dessinant chaque situation dans l'encadré.

Un homme est monté.

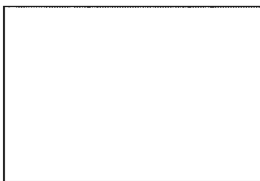
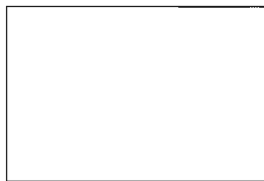
Un homme montait.

Un homme est monté.

Une femme est descendue.

Une femme descendait.

Une femme descendait.



Comment se forme le passé composé

Le passé composé est un temps composé parce qu'il est constitué de deux parties :

- l'auxiliaire **être** ou **avoir** au _____ et accordé avec le sujet du verbe
- le participe passé du verbe à conjuguer

Avec l'auxiliaire être

Je **suis** parti

Tu _____ venu

Il _____ arrivé

Nous _____ descendus

Vous _____ allés

Elles _____ retournées

Avec l'auxiliaire avoir

J'**ai** parlé

Tu _____ compris.

Elle _____ réussi

Nous _____ gagné

Vous _____ trouvé

Ils _____ ri

Comment se forme le participe passé

Le participe passé des verbes **réguliers** se forme selon le groupe du verbe. On prend le _____ du verbe (la première partie du verbe) et on ajoute la bonne terminaison, selon le groupe du verbe.

1^{er} groupe : verbes qui se terminent en **-er** → **-é**

2^e groupe : verbes qui se terminent en **-ir** → **-i**

3^e groupe : verbes qui se terminent en **-oir** ou **-re** → **-u**

Ex. : aller	→	je suis allé
finir	→	tu as _____
voir	→	elle a _____
rendre	→	nous avons _____
crier	→	ils ont _____
dormir	→	j'ai _____
vouloir	→	tu as _____
partir	→	il est _____
acheter	→	nous avons _____
mordre	→	vous avez _____
regarder	→	elles ont _____

Cependant, il y a plusieurs participes passés irréguliers parmi les verbes du 3^e groupe...

Ex. : prendre	→	j'ai pris
avoir	→	tu as eu
être	→	il a été etc.

Comment se forme l'imparfait

L'imparfait est un temps simple, parce qu'il est constitué d'un seul mot.

Pour conjuguer un verbe à l'imparfait, on prend le radical du verbe (la première partie du verbe) et on ajoute la _____ appropriée, selon le sujet du verbe :

1 ^{re} personne du singulier (je) :	-ais
2 ^e personne du singulier (tu) :	-ais
3 ^e personne du singulier (il/elle/on) :	-ait
1 ^{re} personne du pluriel (nous) :	-ions
2 ^e personne du pluriel (vous) :	-iez
3 ^e personne du pluriel (ils/elles) :	-aient

Ex. : regarder	→	je regardais
rendre	→	tu _____
avoir	→	il _____
chercher	→	nous _____
découvrir	→	vous _____
remettre	→	ils _____

⚡ Les verbes du 2^e groupe (qui se terminent en -ir) prennent un « s » ou un double « s » avant d'ajouter la terminaison.

Et bien sûr, il existe quelques exceptions parmi les verbes du 3^e groupe!

Ex. : être	→	j'étais
prendre	→	tu _____
finir	→	il _____
faire	→	nous _____
voir	→	vous _____
commencer	→	ils _____

Question de point de vue...

On peut toujours raconter une histoire selon différents points de vue, en choisissant de mettre le focus sur l'un ou l'autre des personnages d'une situation.

Sur l'image suivante, on peut choisir de raconter l'histoire du Père Noël ou celle, par exemple, de Sam le lutin, qui dessine une carte avec difficulté.



Image tirée de Garcia, Flavia, 1997. En avant la gramme! Cahier d'activités de grammaire en situation : français langue seconde, niveau intermédiaire. Montréal : Éditions Marcel Didier Inc.

Du point de vue du Père Noël :	Du point de vue du lutin :
<p>Le Père Noël (expliquer) _____ son plan de répartition pour l'an prochain aux lutins.</p> <p>Pendant la présentation, un lutin (dessiner) _____ une carte avec difficulté, un autre lutin (faire) _____ des calculs et les autres lutins (écouter) _____ avec attention.</p>	<p>Pendant que le Père Noël (expliquer) _____ son plan de répartition pour l'an prochain, Sam le lutin (dessiner) _____ une carte avec difficulté.</p> <p>Ses amis (écouter) _____ attentivement la présentation.</p>

D.2.4 Cours 3 : Exercice de choix de verbe (groupe expérimental)

Nom : _____

Date : _____

Exercice : choisis le bon temps de verbe

Voici un extrait adapté du chapitre 5 de ton roman, *La Nuit Rouge*, de Gilles Tibo, p.42-43. Encerle la forme du verbe appropriée entre les parenthèses, pour raconter ce qui s'est passé. N'oublie pas : le passé composé sert à raconter ce qui est arrivé et l'imparfait sert à décrire les circonstances, le *background*.

Sur la passerelle, Guillaume et Simon (terminaient) / ont terminé) leurs lettres géantes, de grandes lettres vides.

Puis les deux gars (échangeaient / ont échangé) quelques bonbonnes, les (brassaient / ont brassées) et (commençaient / ont commencé) à colorer l'intérieur des lettres à grands coups d'aérosol. Les couleurs (se juxtaposaient / se sont juxtaposées), (se mêlaient / se sont mêlées), (se croisaient / se sont croisées), (se mariaient / se sont mariées) puis (se rejetaient / se sont rejetées) en contrastes flamboyants. Les lettres (devenaient / sont devenues) presque illisibles dans toute cette orgie de couleurs. Autour des deux artistes (flottait / a flotté) une poussière de couleurs qui (montaient / sont montées) paresseusement dans la chaleur du soir. Les mauves, les verts, les jaunes, les bleus (s'évaporaient / se sont évaporés) et (se fondaient / se sont fondus) dans la nuit.

Simon (ne pensait plus / n'a plus pensé) à rien d'autre qu'à la couleur qui (semblait / a semblé) sortir de ses bras, de ses mains, de ses doigts. Guillaume, debout sur la rampe de la passerelle, (ne songeait plus / n'a plus songé) qu'au rapport des teintes qui (s'entrechoquaient / se sont entrechoquées) et (s'interpelaient / se sont interpellées).

Pendant ce temps, une voiture de police (s'approchait / s'est approchée) du quadrilatère et (circulait / a circulé) toutes lumières éteintes.

Pendant ce temps, des membres de l'escouade anti-graffitis (rampaient / ont rampé) sur les ruines du terrain vague comme des serpents venimeux.

Pendant ce temps, Fred, impotent et blessé, (cherchait / a cherché) un moyen d'avertir ses amis sans se faire démasquer. [...]

Soudain, en brassant une canette, Simon (se retournait / s'est retourné). À l'endroit où Fred était caché, il (apercevait / a aperçu) la petite flamme d'une allumette qui (s'agitait / s'est agitée) en tous sens. Plus loin dans la pénombre, il (voyait / a vu) quelqu'un se balancer. Un peu plus loin, une ombre (s'arrêtait / s'est arrêtée) en plein mouvement. Juste en bas, une autre (se blottissait / s'est blottie) contre le pilier du panneau.

Panique!

D.2.5 Cours 3 : Exercice de choix de verbe (groupe témoin)

Nom : _____

Date : _____

Exercice : choisis le bon temps de verbe


Voici un extrait adapté du chapitre 2 de ton roman, *La Nuit Rouge*, de Gilles Tibo, p.16-17. Encerle la forme du verbe appropriée entre les parenthèses, pour raconter ce qui s'est passé. N'oublie pas : le passé composé sert à raconter ce qui est arrivé et l'imparfait sert à décrire les circonstances, le *background*.

Des familles complètes (débordaient) / ont débordé) sur les trottoirs à la recherche du moindre courant d'air. Des enfants (jouaient / ont joué) entre les automobiles stationnées. Quelques gros bonhommes (se berçaient / se sont bercés) devant leurs maisons. La peau couverte de sueur, les trois (tournaient / ont tourné) le coin d'une rue et (s'immobilisaient / se sont immobilisés). Devant eux (s'étendait / s'est étendu) l'endroit magique, le lieu qui (hantait / a hanté) leurs rêves depuis longtemps : un immense terrain vague cerné par une palissade de contreplaqué. Un quadrilatère protégé comme une forteresse à sécurité maximale. La clôture qui en (faisait / a fait) le tour (était / a été) recouverte d'affiches et de couleurs. Les contreplaqués (portaient / ont porté) des graffitis de tous les styles.


Les yeux rivés sur les signatures, le commando (avançait lentement / a lentement avancé) pour savourer cet instant magique. Les surnoms (se succédaient / se sont succédés) : ZIP, FORFIT, SWARM, ZECK, FIUSER, TAGER 17, SIMO, FLUO 21, FRAME. Tous des noms de code que les trois gars (connaissaient / ont connus) par cœur et qui (représentaient / ont représentés), pour eux, le summum de l'art du graffiti.

Fred (s'immobilisait / s'est immobilisé) devant un petit trou dans la palissade. Il (approchait / a approché) son œil droit, (regardait / a regardé), mais (ne voyait rien / n'a rien vu)... Lentement, sa pupille (se dilatait / s'est dilatée) et (s'habituaient / s'est habituée) à la noirceur des lieux. Des formes (apparaissaient / sont apparues), immobiles et silencieuses. Soudain, dans la lumière furtive d'un rayon lumineux qui (parcourait / a parcouru) le ciel, Fred (apercevait / a aperçu) un terrain vague recouvert de ruines. On aurait dit une scène après un bombardement. Quelques pans de murs, appuyés sur des amoncellements de pierres et de briques, (s'élevaient / se sont élevés) dans les airs. Des trous béants (laissaient / ont laissé) voir des fonds de cave. Il (ne manquait / n'a manqué) que des cadavres.

D.2.6 Cours 4 : Exercice oral en petits groupes



L'ACCIDENT



Type de jeu : reconstitution / déduction A B C D

Matériel : 4 grandes illustrations (à photocopier)

Temps alloué : 20 minutes
10 minutes en plénière

Élément grammatical abordé : imparfait

Type de répliques : Au coin sud-ouest, un garçon se promenait.
Il écoutait de la musique.

Jouons

À vos marques...
L'enseignant photocopie les illustrations de façon que chaque étudiant en ait une.

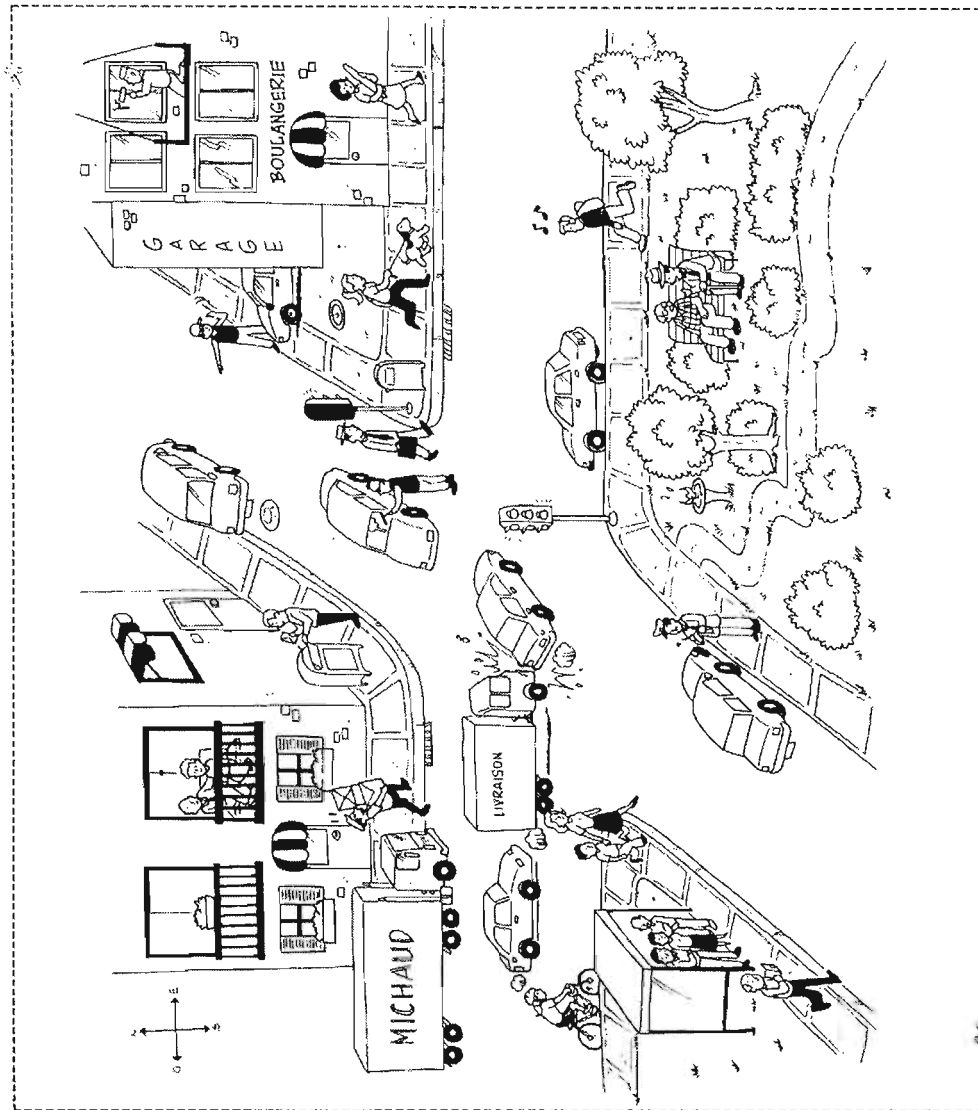
Prêts...
L'enseignant remet une illustration à chaque étudiant et donne la consigne suivante : « L'illustration que vous avez reçue représente la scène d'un accident qui a eu lieu la semaine passée. Cette scène n'est pas complète. Pour reconstituer les circonstances de l'accident, vous devez circuler dans la classe et interroger vos camarades afin d'obtenir le plus grand nombre de renseignements à ce sujet. »
Il est important que l'enseignant dise aux étudiants d'utiliser l'imparfait pour décrire les circonstances de l'accident à l'imparfait.

Partez !
Les étudiants circulent dans la classe, se posent des questions et y répondent. Ils consignent les renseignements obtenus, par écrit, sur leur illustration. Le jeu se termine lorsque les étudiants y ont consigné autant de renseignements que possible.

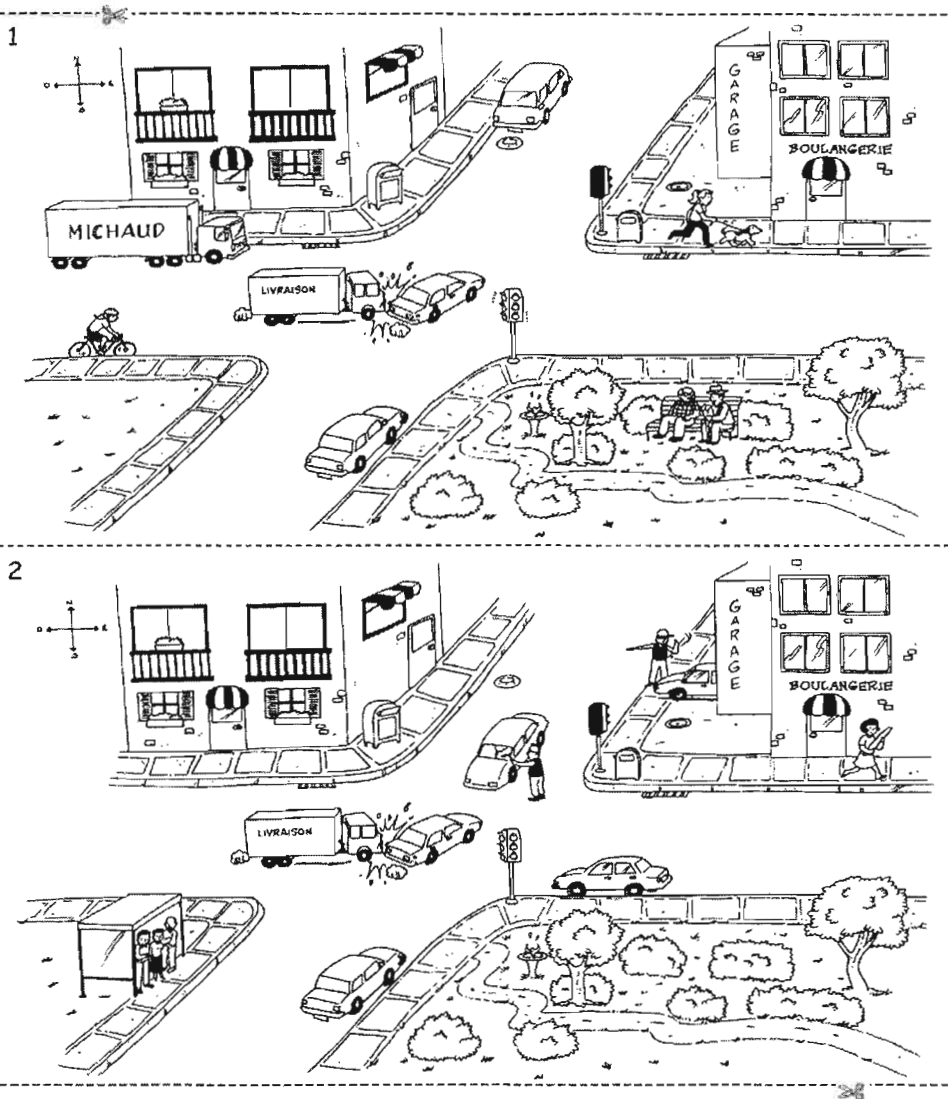
22

© 1998 Marcel Didier inc. — Reproduction interdite

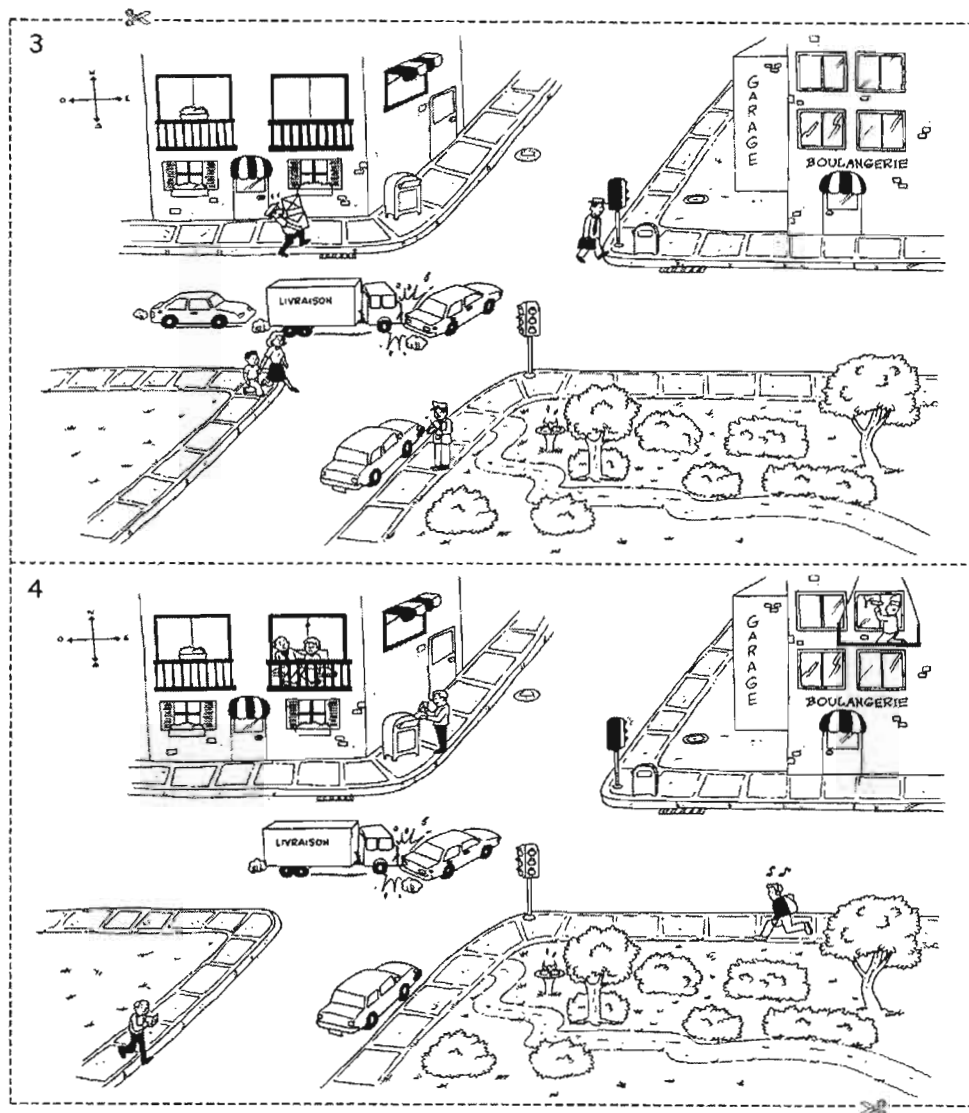
4



4



4



D.2.7. Cours 5 : Texte pour le dictogloss (groupe expérimental)

Texte du dictogloss (extrait du chapitre 6)

Il a caché sa vieille chemise et les retailles de son pantalon dans les sacs de guenilles, puis il a refermé la porte de la garde-robe.

Il a rentré sa nouvelle chemise dans son pantalon et il a enlevé sa casquette. Il l'a pliée délicatement et l'a glissée au fond de sa poche.

Se sentant ainsi méconnaissable, Simon a regardé par la fenêtre et a inspecté les lieux. Rien ne bougeait. Il a sauté dans la cour, l'a traversée à pas de loup, a grimpé sur la porte cochère et s'est retrouvé dans la ruelle. Là, il s'est caché derrière de grosses poubelles en plastique, qui empestaient la viande chauffée au soleil. Il a regardé en direction du terrain vague. Il pensait à Fred, à tout son matériel abandonné, mais il ne pouvait rien faire. Une auto-patrouille, toutes lumières éteintes, faisait le guet.

Simon a fait demi-tour. Il a longé les murs de la ruelle et a abouti dans une rue faiblement éclairée. Il s'est mêlé à quelques piétons qui profitaient de la nuit pour oublier l'insupportable chaleur.

D.2.8 Cours 5 : Texte pour le dictogloss (groupe témoin)

Texte du dictogloss (extrait du chapitre 3)

Le flacon que le monstre venait de lancer a tourbillonné dans les aires, a frappé le mur de brique et a éclaté en mille morceaux. D'un bond, Guillaume et Simon l'ont esquivé et se sont enfuis de l'autre côté du mur.

Ils se sont retrouvés dans les vestiges d'une ancienne chambre. Trois murs tenaient encore debout. De vieux cadres pendaient au mur. Dans un coin, un divan défoncé exhibait ses ressorts. Au-dessus du divan, on devinait quelques photographies épinglées. Partout, sur le sol éventré, traînaient des canettes, des chaudrons, des débris de toutes sortes.

Le vieux fou est apparu en râlant dans l'ouverture de la porte. Il tenait dans ses mains un bout de madrier. Simon a eu tout juste le temps de se pencher, le madrier a sifflé au-dessus de sa tête. Le bonhomme s'est avancé en titubant. Les deux jeunes ont reculé jusqu'au fond de la pièce. Ils étaient coincés.

APPENDICE E

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Claude Quevillon Lacasse
Master's student at UQAM

Research consent form English Language Arts and French as a Second Language in High School

Your child is invited to participate in a research about English Language Arts and French as a Second Language courses in high school, a research conducted by Claude Quevillon Lacasse, master's student at Université du Québec à Montréal in Second Language Teaching studies.

Your child will be asked to answer two questionnaires: one concerning his or her English Language Arts course, and another one concerning his or her French as a Second Language course. Following each questionnaire, your child will fill in a test. This test is not part of his or her term evaluation, and the results will only be used for my research.

Following these, your child will be taught English and French for more or less five school periods, as usual. At the end of the teaching, your child will have to answer the questionnaires and tests again. The entire experiment should last no more than about seven school days. The teaching your child will receive will cover the normal school curriculum, and your child will not suffer any delay in his or her learning.

I ask for your consent so that your child can participate in my research.

Possible benefits

Your child's participation in this research will not benefit him or her directly. However, this study can potentially help other students like your child in the future, by providing further insight on the issue of English Language Arts and French as a Second Language in high school.

Confidentiality

Confidentiality will be respected. No information revealing your child's identity will be shared or published. In order to insure confidentiality, a number will be used instead of your child's name when entering data. Only I will know which names are associated with what numbers.

The data collected will never be used for commercial use, whether it be by myself or any person. This study aims essentially at developing knowledge, in order to improve teaching practices.

Consent

By signing this consent form, you agree to the participation of your child in this study.

If you have further questions to ask, you can email me at quevillon_lacasse.claude@courrier.uqam.ca.

- ☐ **I have read and understood this consent form, I understand that I can ask questions in the future, I agree to my child's participation to this research, and I attest so by signing the present consent form.**
- ☐ **I do not agree to my child's participation to this research, and I attest so by signing the present form.**

Your signature

Your child's name (print)

Date

Thank you very much,
Claude Quevillon Lacasse

APPENDICE F

FIGURES COMPARANT LES SCORES DE PERCEPTIONS DES ITEMS À ÉCHELLE
DE LIKERT

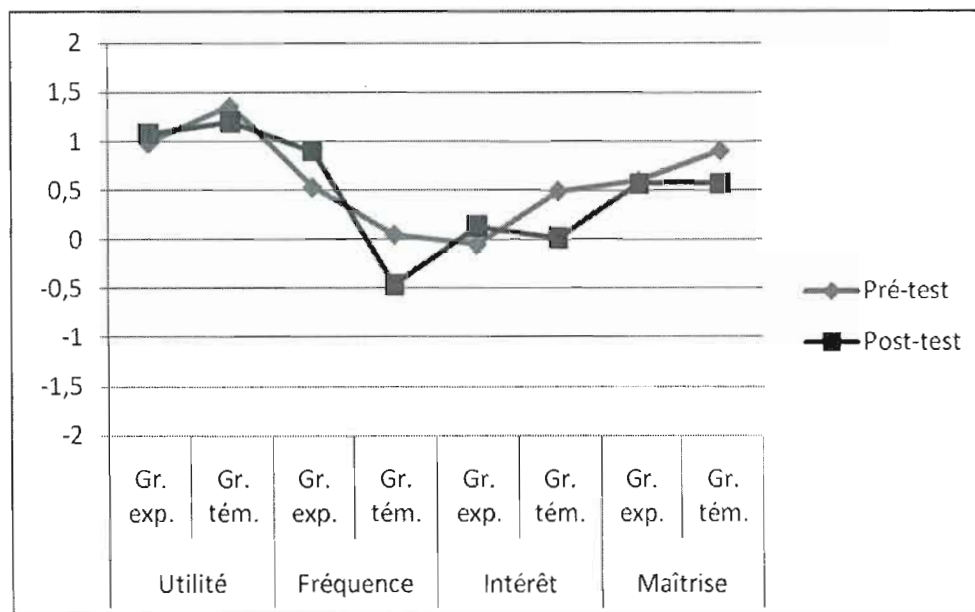


Figure F.1 Comparaison des scores obtenus au questionnaire sur l'enseignement grammatical dans le cours d'anglais L1 pour chaque construit au pré-test et au post-test.

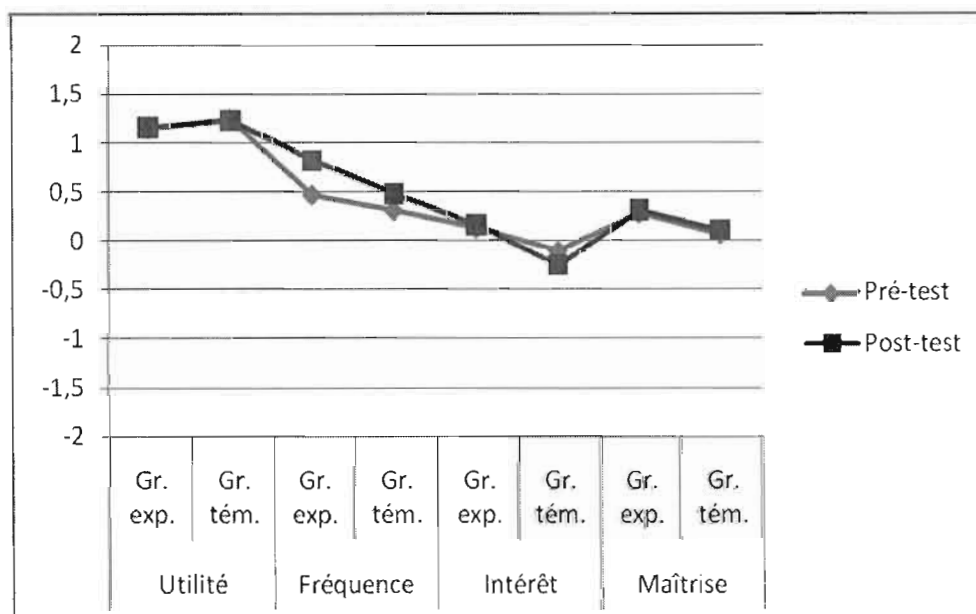


Figure F.2 Comparaison des scores obtenus au questionnaire sur l'enseignement grammatical dans le cours de français L2 pour chaque construit au pré-test et au post-test.

APPENDICE G

DONNÉES DESCRIPTIVES DES ITEMS À ÉCHELLE DE LIKERT, PAR CONSTRUIT

G.1	Données descriptives pour le construit de l'utilité de la grammaire	222
	Tableau G.1.1 Données descriptives pour le construit de l'utilité de la grammaire (1 de 4)	222
	Tableau G.1.2 Données descriptives pour le construit de l'utilité de la grammaire (2 de 4)	223
	Tableau G.1.3 Données descriptives pour le construit de l'utilité de la grammaire (3 de 4)	224
	Tableau G.1.4 Données descriptives pour le construit de l'utilité de la grammaire (4 de 4)	225
G.2	Données descriptives pour le construit de la fréquence de la grammaire	226
	Tableau G.2.1 Données descriptives pour le construit de la fréquence de la grammaire (1 de 4)	226
	Tableau G.2.2 Données descriptives pour le construit de la fréquence de la grammaire (2 de 4)	227
	Tableau G.2.3 Données descriptives pour le construit de la fréquence de la grammaire (3 de 4)	228
	Tableau G.2.4 Données descriptives pour le construit de la fréquence de la grammaire (4 de 4)	229
G.3	Données descriptives pour le construit de l'intérêt de la grammaire	230

		221
	Tableau G.3.1 Données descriptives pour le construit de l'intérêt de la grammaire (1 de 4)	230
	Tableau G.3.2 Données descriptives pour le construit de l'intérêt de la grammaire (2 de 4)	231
	Tableau G.3.3 Données descriptives pour le construit de l'intérêt de la grammaire (3 de 4)	232
	Tableau G.3.4 Données descriptives pour le construit de l'intérêt de la grammaire (4 de 4)	233
G.4	Données descriptives pour le construit de la maîtrise de la grammaire	234
	Tableau G.4.1 Données descriptives pour le construit de la maîtrise de la grammaire (1 de 4)	234
	Tableau G.4.2 Données descriptives pour le construit de la maîtrise de la grammaire (2 de 4)	235
	Tableau G.4.3 Données descriptives pour le construit de la maîtrise de la grammaire (3 de 4)	236
	Tableau G.4.4 Données descriptives pour le construit de la maîtrise de la grammaire (4 de 4)	237
G.5	Données descriptives des items ajoutés lors du post-test	238
	Tableau G.5.1 Données descriptives pour le construit de l'utilité de la grammaire (post-test)	238
	Tableau G.5.2 Données descriptives pour le construit de la fréquence de la grammaire (post-test)	238
	Tableau G.5.3 Données descriptives pour le construit de l'intérêt de la grammaire (post-test)	239
	Tableau G.5.4 Données descriptives pour le construit de la maîtrise de la grammaire (post-test)	239

G.1 Données descriptives pour le construit de l'utilité de la grammaire

Tableau G.1.1 Données descriptives pour le construit de l'utilité de la grammaire (1 de 4)

Item	Énoncé	Échelle	Valeur	AL1	PRÉ-TEST			POST-TEST			
					Groupe expérimental	Groupe témoin		Groupe expérimental	Groupe témoin		
1(AL1)	I think studying English grammar is useless.	I strongly disagree	2	5	13,51	17	50	4	10,81	15	44,12
		I disagree	1	12	32,43	15	44,12	22	59,46	14	41,18
		I neither agree nor disagree	0	13	35,14	2	5,88	9	24,32	3	8,82
		I agree	-1	5	13,51	0	0,00	2	5,41	1	2,94
		I strongly agree	-2	2	5,41	0	0	0	0,00	1	2,94
		Total		37	100	34	100	37	100	34	100
				Score	Écart-type	Score	Écart-type	Score	Écart-type		
				-0,35	0,87	-1,44	0,56	-0,76	-1,21	0,70	
				Différence pré/post				0,36	0,99	0,89	
				p				0,0495	0,2573		

Item	Énoncé	Échelle	Valeur	FL2	PRÉ-TEST			POST-TEST			
					Groupe expérimental	Groupe témoin		Groupe expérimental	Groupe témoin		
12(FL2)	I think studying French grammar is useless.	I strongly disagree	2	7	18,92	11	32,35	9	24,32	12	35,29
		I disagree	1	23	62,16	19	55,88	18	48,65	15	44,12
		I neither agree nor disagree	0	5	13,51	4	11,76	7	18,92	5	14,71
		I agree	-1	2	5,41	0	0,00	3	8,11	0	0,00
		I strongly agree	-2	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	5,88
		Total		37	100	34	100	37	100	34	100
				Score	Écart-type	Score	Écart-type	Score	Écart-type		
				-0,95	0,47	-1,21	0,51	-0,89	-1,03	0,69	
				Différence pré/post				-0,06	0,67	1,13	
				p				0,8036	0,5913		

Tableau G.1.2 Données descriptives pour le construit de l'utilité de la grammaire (2 de 4)

Item	Énoncé	Échelle	Valeur	AL1				PRÉ-TEST				POST-TEST			
				Groupe expérimental		Groupe témoin		Groupe expérimental		Groupe témoin		Groupe expérimental		Groupe témoin	
5(AL1)	Learning English grammar helps you write better.	I strongly disagree I disagree I neither agree nor disagree I agree I strongly agree	-2	1	2,70	1	2,94	1	2,70	1	2,70	1	3,03		
			-1	0	0,00	1	2,94	0	0,00	1	3,03				
			0	2	5,41	1	2,94	2	5,41	2	6,06				
			1	16	43,24	8	23,53	15	40,54	10	30,30				
			2	18	48,65	23	67,65	19	51,35	19	57,58				
Total			37	100	34	100	37	100	33	100					
			Score	Écart-type	Score	Écart-type	Score	Écart-type	Score	Écart-type					
			1,35	0,63	1,50	0,68	1,38	0,64	1,59	0,90					
Différence pré/post															
p							1				0,5625				
Item	Énoncé	Échelle	Valeur	FL2				PRÉ-TEST				POST-TEST			
				Groupe expérimental		Groupe témoin		Groupe expérimental		Groupe témoin		Groupe expérimental		Groupe témoin	
10(FL2)	Learning French grammar helps you write better.	I strongly disagree I disagree I neither agree nor disagree I agree I strongly agree	-2	0	0	0	0,00	1	2,70	0	0,00	0	0,00		
			-1	1	2,70	2	6,06	0	0,00	0	0,00				
			0	4	10,81	1	3,03	6	16,22	2	5,88				
			1	14	37,84	13	39,39	12	32,43	16	47,06				
			2	18	48,65	17	51,52	18	48,65	16	47,06				
Total			37	100	33	100	37	100	34	100					
			Score	Écart-type	Score	Écart-type	Score	Écart-type	Score	Écart-type					
			1,32	0,66	1,59	0,85	1,24	0,74	1,41	0,55					
Différence pré/post															
p							-0,08				0,62				
							0,6563				0,7813				

Tableau G.1.3 Données descriptives pour le construit de l'utilité de la grammaire (3 de 4)

Item	Énoncé	Échelle	Valeur	AL1				PRÉ-TEST				POST-TEST																																							
				Groupe expérimental		Groupe témoin		Groupe expérimental		Groupe témoin																																									
14(AL1)	Knowing grammar helps you understand literary pieces better.	I strongly disagree I disagree I neither agree nor disagree I agree I strongly agree	-2 -1 0 1 2 Total	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%																																						
														Score	Écart-type	Score	Écart-type	Score	Écart-type																																
																				1,08	0,55	1,24	0,86	1,03	0,63																										
																										Différence pré/post	p	0,5434	0,1431	0,21	0,74																				

Tableau G.1.4 Données descriptives pour le construit de l'utilité de la grammaire (4 de 4)

Item	Énoncé	Échelle	Valeur	AL1				PRÉ-TEST				POST-TEST			
				Groupe expérimental		Groupe témoin		Groupe expérimental		Groupe témoin		Groupe expérimental		Groupe témoin	
15(AL1)	Learning English grammar is not important to be able to speak English.	I strongly disagree I disagree I neither agree nor disagree I agree I strongly agree	2 1 0 -1 -2 Total	# 13 12 7 3 2 37	% 35,14 32,43 18,92 8,11 5,41 100	# 22 9 3 0 0 34	% 64,71 26,47 8,82 0,00 0,00 100	Score -0,84 0,92	Écart-type 0,84 0,92	Score -1,56 -1,56	Écart-type 0,57 0,57	Score -1,03 0,14 0,491	Écart-type 0,63 1,5 0,0049	Score -0,71 -0,55 0,0049	Écart-type 1,19 1,09
				Différence pré/post				p							
Item	Énoncé	Échelle	Valeur	FL2				PRÉ-TEST				POST-TEST			
				Groupe expérimental		Groupe témoin		Groupe expérimental		Groupe témoin		Groupe expérimental		Groupe témoin	
15(FL2)	Learning French grammar is not important to be able to speak French.	I strongly disagree I disagree I neither agree nor disagree I agree I strongly agree	2 1 0 -1 -2 Total	# 13 15 7 2 0 37	% 35,14 40,54 18,92 5,41 0,00 100	# 17 12 2 3 0 34	% 50,00 35,29 5,88 8,82 0,00 100	Score -1,05 0,66	Écart-type 0,84 0,66	Score -1,26 -1,26	Écart-type 0,74 0,74	Score -1,00 -0,06 0,9175	Écart-type 0,59 1,26 0,8271	Score -1,18 -0,06 0,8271	Écart-type 0,58 0,79
				Différence pré/post				p							

G.2 Données descriptives pour le construit de la fréquence de la grammaire

Tableau G.2.1 Données descriptives pour le construit de la fréquence de la grammaire (1 de 4)

Item	Énoncé	Échelle	Valeur	ALL				PRÉ-TEST				POST-TEST			
				Groupe expérimental		Groupe témoin		Groupe expérimental		Groupe témoin		Groupe expérimental		Groupe témoin	
2(ALL)	We do grammar every day in my English class.	I strongly disagree	-2	1	2,70	3	8,82	1	2,70	14	41,18	14	41,18		
		I disagree	-1	8	21,62	14	41,18	3	8,11	9	26,47	9	26,47		
		I neither agree nor disagree	0	14	37,84	10	29,41	16	43,24	7	20,59	7	20,59		
		I agree	1	14	37,84	5	14,71	14	37,84	4	11,76	4	11,76		
		I strongly agree	2	0	0,00	2	5,88	3	8,11	0	0,00	0	0,00		
Total				37	100	34	100	37	100	34	100	37	100		
				Score	Écart-type	Score	Écart-type	Score	Écart-type	Score	Écart-type	Score	Écart-type		
				0,11	0,67	-0,32	0,85	0,41	0,71	-0,97	0,86	0,28	1,03	-0,58	1,03
Différence pré/post															
p								0,1402				0,0039			
Item	Énoncé	Échelle	Valeur	FL2				PRÉ-TEST				POST-TEST			
				Groupe expérimental		Groupe témoin		Groupe expérimental		Groupe témoin		Groupe expérimental		Groupe témoin	
16(FL2)	We do grammar every day in my French class.	I strongly disagree	-2	2	5,41	4	11,76	1	2,70	6	17,65	1	2,70	6	17,65
		I disagree	-1	15	40,54	21	61,76	8	21,62	15	44,12	8	21,62	15	44,12
		I neither agree nor disagree	0	17	45,95	7	20,59	18	48,65	8	23,53	18	48,65	8	23,53
		I agree	1	2	5,41	2	5,88	10	27,03	5	14,71	10	27,03	5	14,71
		I strongly agree	2	1	2,70	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Total				37	100	34	100	37	100	34	100	37	100	34	100
				Score	Écart-type	Score	Écart-type	Score	Écart-type	Score	Écart-type	Score	Écart-type	Score	Écart-type
				-0,41	0,65	-0,79	0,54	0,00	0,54	-0,65	0,79	0,39	0,73	0,06	0,79
Différence pré/post															
p								0,0048				0,7999			

Tableau G.2.2 Données descriptives pour le construit de la fréquence de la grammaire (2 de 4)

Item	Énoncé	Échelle	Valeur	AL1		PRÉ-TEST				POST-TEST			
				Groupe expérimental		Groupe témoin		Groupe expérimental		Groupe témoin			
6(AL1)	We never study grammar in my English class.	I strongly disagree	2	16	43,24	17	50,00	11	29,73	12	35,29		
		I disagree	1	14	37,84	12	35,29	20	54,05	13	38,24		
		I neither agree nor disagree	0	3	8,11	2	5,88	6	16,22	4	11,76		
		I agree	-1	3	8,11	2	5,88	0	0,00	2	5,88		
		I strongly agree	-2	1	2,70	1	2,94	0	0,00	3	8,82		
Total			37	100	34	100	37	100	34	100			
			Score	Écart-type	Score	Écart-type	Score	Écart-type	Score	Écart-type			
			-1,11	0,77	-1,24	0,76	-1,14	0,51	-0,85	0,92			
Différence pré/post													
p							0,8717		0,1059				
Item	Énoncé	Échelle	Valeur	FL2		PRÉ-TEST				POST-TEST			
				Groupe expérimental		Groupe témoin		Groupe expérimental		Groupe témoin			
11(FL2)	We never study grammar in my French class.	I strongly disagree	2	16	43,24	12	35,29	14	37,84	20	60,61		
		I disagree	1	19	51,35	15	44,12	21	56,76	9	27,27		
		I neither agree nor disagree	0	1	2,70	5	14,71	2	5,41	3	9,09		
		I agree	-1	0	0,00	1	2,94	0	0,00	1	3,03		
		I strongly agree	-2	1	2,70	1	2,94	0	0,00	0	0,00		
Total			37	100	34	100	37	100	33	100			
			Score	Écart-type	Score	Écart-type	Score	Écart-type	Score	Écart-type			
			-1,32	0,58	-1,06	0,66	-1,32	0,51	-1,15	1,00			
Différence pré/post													
p							0		0,79				
							1		0,0551				

Tableau G.2.3 Données descriptives pour le construit de la fréquence de la grammaire (3 de 4)

Item	Énoncé	Échelle	Valeur	AL1				PRÉ-TEST				POST-TEST			
				Groupe expérimental		Groupe témoin		Groupe expérimental		Groupe témoin		Groupe expérimental		Groupe témoin	
S(AL1)				#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
	<i>We often do grammar exercises in my English class.</i>	<i>I strongly disagree</i>	-2	1	2,70	2	5,88	0	0,00	7	20,59	0	0,00	7	20,59
		<i>I disagree</i>	-1	6	16,22	8	23,53	2	5,41	16	47,06	2	5,41	16	47,06
		<i>I neither agree nor disagree</i>	0	4	10,81	15	44,12	10	27,03	7	20,59	10	27,03	7	20,59
		<i>I agree</i>	1	21	56,76	9	26,47	21	56,76	4	11,76	21	56,76	4	11,76
		<i>I strongly agree</i>	2	5	13,51	0	0,00	4	10,81	0	0,00	4	10,81	0	0,00
		Total		37	100	34	100	37	100	34	100	37	100	34	100
				Score	Écart-type	Score	Écart-type	Score	Écart-type	Score	Écart-type	Score	Écart-type	Score	Écart-type
				0,62	0,80	-0,09	0,65	0,73	0,58	0,76	0,73	0,08	1,02	-0,61	1,09
				Différence pré/post				0,6747				0,0045			
				p											
Item	Énoncé	Échelle	Valeur	FL2				PRÉ-TEST				POST-TEST			
				Groupe expérimental		Groupe témoin		Groupe expérimental		Groupe témoin		Groupe expérimental		Groupe témoin	
S(FL2)				#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
	<i>We often do grammar exercises in my French class.</i>	<i>I strongly disagree</i>	-2	0	0,00	1	3,03	1	2,78	2	5,88	1	2,78	2	5,88
		<i>I disagree</i>	-1	1	2,70	7	21,21	1	2,78	3	8,82	1	2,78	3	8,82
		<i>I neither agree nor disagree</i>	0	11	29,73	7	21,21	7	19,44	9	26,47	7	19,44	9	26,47
		<i>I agree</i>	1	21	56,76	12	36,36	24	66,67	18	52,94	24	66,67	18	52,94
		<i>I strongly agree</i>	2	4	10,81	6	18,18	3	8,33	2	5,88	3	8,33	2	5,88
		Total		37	100	33	100	36	100	34	100	36	100	34	100
				Score	Écart-type	Score	Écart-type	Score	Écart-type	Score	Écart-type	Score	Écart-type	Score	Écart-type
				0,76	0,54	0,71	1,15	0,97	0,64	0,44	0,78	-0,06	0,68	-0,03	1,15
				Différence pré/post				0,793				0,8875			
				p											

Tableau G.2.4 Données descriptives pour le construit de la fréquence de la grammaire (4 de 4)

Item	Énoncé	Échelle	Valeur	AL1				PRÉ-TEST				POST-TEST			
				Groupe expérimental		Groupe témoin		Groupe expérimental		Groupe témoin		Groupe expérimental		Groupe témoin	
15(AL1)	We did grammar in my English class last week.	I strongly disagree	-2	5	13,51	7	20,59	0	0,00	15	44,12				
		I disagree	-1	7	18,92	12	35,29	1	2,70	10	29,41				
		I neither agree nor disagree	0	8	21,62	10	29,41	4	10,81	6	17,65				
		I agree	1	13	35,14	3	8,82	18	48,65	3	8,82				
		I strongly agree	2	4	10,81	2	5,88	14	37,84	0	0,00				
		Total	37	100	34	100	37	100	34	100					
				Score	Écart-type	Score	Écart-type	Score	Écart-type	Score	Écart-type				
				0,11	1,04	-0,56	0,90	1,22	0,59	-1,09	0,80				
				Différence pré/post				1,06	1,39	-0,48	0,97				
			p					<0,0001	0,0089						
Item	Énoncé	Échelle	Valeur	FL2				PRÉ-TEST				POST-TEST			
				Groupe expérimental		Groupe témoin		Groupe expérimental		Groupe témoin		Groupe expérimental		Groupe témoin	
2(FL2)	We did grammar in my French class last week.	I strongly disagree	-2	2	5,41	2	5,88	0	0,00	2	5,88				
		I disagree	-1	8	21,62	8	23,53	2	5,41	2	5,88				
		I neither agree nor disagree	0	13	35,14	4	11,76	3	8,11	6	17,65				
		I agree	1	10	27,03	18	52,94	18	48,65	17	50,00				
		I strongly agree	2	4	10,81	2	5,88	14	37,84	7	20,59				
		Total	37	100	34	100	37	100	34	100					
				Score	Écart-type	Score	Écart-type	Score	Écart-type	Score	Écart-type				
				0,16	0,85	0,29	0,95	1,19	0,61	0,74	0,79				
				Différence pré/post				1,06	1,29	0,39	1,3				
			p					<0,0001	0,1146						

G.3 Données descriptives pour le construit de l'intérêt de la grammaire

Tableau G.3.1 Données descriptives pour le construit de l'intérêt de la grammaire (1 de 4)

Item	Énoncé	Échelle	AL1				PRÉ-TEST				POST-TEST			
			Valeur	Groupe expérimental	%	Groupe témoin	#	%	Groupe expérimental	%	Groupe expérimental	#	%	Groupe témoin
3(AL1)	I enjoy learning facts about English grammar.	I strongly disagree	-2	5	13,51	0	0	2	5,41	5	14,71			
		I disagree	-1	6	16,22	5	14,71	7	18,92	10	29,41			
		I neither agree nor disagree	0	20	54,05	15	44,12	19	51,35	10	29,41			
		I agree	1	5	13,51	10	29,41	7	18,92	7	20,59			
		I strongly agree	2	1	2,70	4	11,76	2	5,41	2	5,88			
		Total		37	100	34	100	37	100	34	100			
			Score	Écart-type	Score	Écart-type	Score	Écart-type	Score	Écart-type	Score	Écart-type		
Différence pré/post				-0,24	0,72	0,38	0,74	0,00	0,59	-0,26	0,94			
p								0,22	1,05	-0,58	1			
								1		0,002				
9(FL2)	I enjoy learning facts about French grammar.	I strongly disagree	-2	1	2,70	5	14,71	2	5,41	5	14,71			
		I disagree	-1	9	24,32	9	26,47	10	27,03	13	38,24			
		I neither agree nor disagree	0	20	54,05	10	29,41	15	40,54	6	17,65			
		I agree	1	6	16,22	9	26,47	9	24,32	8	23,53			
		I strongly agree	2	1	2,70	1	2,94	1	2,70	2	5,88			
		Total		37	100	34	100	37	100	34	100			
			Score	Écart-type	Score	Écart-type	Score	Écart-type	Score	Écart-type	Score	Écart-type		
Différence pré/post				-0,08	0,55	-0,24	0,92	-0,08	0,70	-0,32	1,01			
p								-0,03	0,74	-0,12	1,34			
								1		0,6298				

Tableau G.3.2 Données descriptives pour le construit de l'intérêt de la grammaire (2 de 4)

Item	Énoncé	Échelle	Valeur	AL1				PRÉ-TEST				POST-TEST					
				Groupe expérimental		Groupe témoin		Groupe expérimental		Groupe témoin		Groupe expérimental		Groupe témoin			
8(AL1)	Studying English grammar is a waste of time.	I strongly disagree I disagree I neither agree nor disagree I agree I strongly agree	2	4	10,81	16	47,06	7	18,92	12	35,29						
			1	21	56,76	17	50,00	18	48,65	14	41,18						
			0	8	21,62	1	2,94	11	29,73	6	17,65						
			-1	2	5,41	0	0,00	1	2,70	2	5,88						
			-2	2	5,41	0	0,00	0	0,00	0	0,00						
			Total	37	100	34	100	37	100	34	100						
Différence pré/post				Score	Écart-type	Score	Écart-type	Score	Écart-type	Score	Écart-type						
p				-0,62	0,73	-1,44	0,53	-0,84	0,60	-0,3	0,77						
								0,2885					0,0458				
								</									

Tableau G.3.3 Données descriptives pour le construit de l'intérêt de la grammaire (3 de 4)

Item	Énoncé	Échelle	Valeur	AL1		PRÉ-TEST			POST-TEST		
				Groupe expérimental	Groupe témoin	Groupe expérimental	Groupe témoin	Groupe expérimental	Groupe témoin		
10(AL1)	Studying English grammar is boring.	I strongly disagree	2	0	0,00	7	20,59	2	5,41	2	5,88
		I disagree	1	5	13,51	7	20,59	5	13,51	5	14,71
		I neither agree nor disagree	0	11	29,73	9	26,47	15	40,54	9	26,47
		I agree	-1	17	45,95	10	29,41	11	29,73	9	26,47
		I strongly agree	-2	4	10,81	1	2,94	4	10,81	9	26,47
		Total		37	100	34	100	37	100	34	100
Différence pré/post				Score	Écart-type	Score	Écart-type	Score	Écart-type		
p				0,54	0,74	-0,26	1,02	0,27	0,81	0,53	1,03
								0,25	0,94	-0,7	1,16
								0,1074		0,001	
6(FL2)	Studying French grammar is boring.	I strongly disagree	2	0	0,00	0	0,00	3	8,11	2	5,88
		I disagree	1	5	13,51	4	11,76	6	16,22	5	14,71
		I neither agree nor disagree	0	18	48,65	9	26,47	12	32,43	5	14,71
		I agree	-1	10	27,03	13	38,24	16	43,24	11	32,35
		I strongly agree	-2	4	10,81	8	23,53	0	0,00	11	32,35
		Total		37	100	34	100	37	100	34	100
Différence pré/post				Score	Écart-type	Score	Écart-type	Score	Écart-type		
p				0,35	0,71	0,74	0,80	0,11	0,77	0,71	1,03
								0,14	0,87	-0,03	0,68
								0,3422		1	

Tableau G.3.4 Données descriptives pour le construit de l'intérêt de la grammaire (4 de 4)

Item	Énoncé	Échelle	Valeur	AL1				PRÉ-TEST				POST-TEST			
				Groupe expérimental		Groupe témoin		Groupe expérimental		Groupe témoin		Groupe expérimental		Groupe témoin	
12(AL1)	<i>I like learning English grammar rules.</i>	<i>I strongly disagree</i> <i>I disagree</i> <i>I neither agree nor disagree</i> <i>I agree</i> <i>I strongly agree</i>	-2 -1 0 1 2	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
				2	5,41	1	2,94	4	11,11	5	14,71	4	11,11	5	14,71
				9	24,32	10	29,41	5	13,89	10	29,41	20	55,56	13	38,24
				22	59,46	11	32,35	6	16,67	4	11,76	1	2,78	2	5,88
				4	10,81	10	29,41	36	100	34	100	36	100	34	100
			Total	37				Score	Écart-type	Score	Écart-type	Score	Écart-type	Score	Écart-type
					0,56	0,05	0,78	0,11	0,87	-0,35	0,87	0,09	0,7	-0,36	0,93
			Différence pré/post	-0,24				0,6334				0,0339			
			p												
Item	Énoncé	Échelle	Valeur	FL2				PRÉ-TEST				POST-TEST			
				Groupe expérimental		Groupe témoin		Groupe expérimental		Groupe témoin		Groupe expérimental		Groupe témoin	
14(FL2)	<i>I like learning French grammar rules.</i>	<i>I strongly disagree</i> <i>I disagree</i> <i>I neither agree nor disagree</i> <i>I agree</i> <i>I strongly agree</i>	-2 -1 0 1 2	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
				4	11,11	5	14,71	1	2,78	5	14,71	1	2,78	5	14,71
				10	27,78	9	26,47	12	33,33	18	52,94	12	33,33	18	52,94
				13	36,11	14	41,18	13	36,11	7	20,59	13	36,11	7	20,59
				8	22,22	6	17,65	8	22,22	4	11,76	8	22,22	4	11,76
				1	2,78	0	0,00	2	5,56	0	0,00	2	5,56	0	0,00
			Total	36	100	34	100	36	100	34	100	36	100	34	100
				Score	Écart-type	Score	Écart-type	Score	Écart-type	Score	Écart-type	Score	Écart-type	Score	Écart-type
				0,03	1,01	-0,38	0,80	0,19	1,02	-0,71	0,69	0,09	0,75	-0,33	0,85
			Différence pré/post					0,6509				0,0405			
			p												

G.4 Données descriptives pour le construit de la maîtrise de la grammaire

Tableau G.4.1 Données descriptives pour le construit de la maîtrise de la grammaire (1 de 4)

Item	Énoncé	Échelle	AL1			PRÉ-TEST			POST-TEST			
			Valeur	Groupe expérimental	Groupe témoin	Groupe expérimental	Groupe témoin	Groupe expérimental	Groupe témoin			
4(AL1)	I know very little about English grammar.	2	12	32,43	12	35,29	7	19,44	9	26,47		
		1	22	59,46	22	64,71	24	66,67	20	58,82		
		0	3	8,11	0	0	4	11,11	4	11,76		
		-1	0	0,00	0	0,00	1	2,78	0	0,00		
		-2	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	2,94		
		Total	37	100	34	100	36	100	34	100		
Différence pré/post p	Score	-1,24	Écart-type	0,49	Score	-1,35	Écart-type	0,46	Score	-0,76	Écart-type	0,50
										0,23	0,69	0,88
										0,0963		0,0762
Item	Énoncé	Échelle	FL2			PRÉ-TEST			POST-TEST			
			Valeur	Groupe expérimental	Groupe témoin	Groupe expérimental	Groupe témoin	Groupe expérimental	Groupe témoin			
8(FL2)	I know very little about French grammar.	2	7	18,92	7	20,59	4	10,81	9	26,47		
		1	19	51,35	12	35,29	24	64,86	16	47,06		
		0	8	21,62	10	29,41	8	21,62	7	20,59		
		-1	3	8,11	2	5,88	1	2,70	2	5,88		
		-2	0	0,00	3	8,82	0	0,00	0	0,00		
		Total	37	100	34	100	37	100	34	100		
Différence pré/post p	Score	-0,81	Écart-type	0,64	Score	-0,53	Écart-type	0,94	Score	-0,84	Écart-type	0,62
										0,03	0,61	1,06
										1		0,0195

Tableau G.4.2 Données descriptives pour le construit de la maîtrise de la grammaire (2 de 4)

Item	Énoncé	Échelle	AL1			PRÉ-TEST			POST-TEST		
			Valeur	Groupe expérimental	Groupe témoin	Groupe expérimental	Groupe témoin	Groupe expérimental	Groupe témoin		
7(AL1)	It is easy for me to explain English grammar rules.	-2	2	5,41	0	0	1	2,70	0	0	
		-1	8	21,62	1	2,94	5	13,51	7	20,59	
		0	16	43,24	13	38,24	18	48,65	15	44,12	
		1	10	27,03	13	38,24	12	32,43	11	32,35	
		2	1	2,70	7	20,59	1	2,70	1	2,94	
		Total	37	100	34	100	37	100	34	100	
Différence pré/post			Score	Écart-type	Score	Écart-type	Score	Écart-type	Score	Écart-type	
p			0,00	0,65	0,76	0,69	0,19	0,62	0,18	0,64	
						0,3856			-0,52		
									0,0053		
									1		
									0,0053		
13(FL2)	It is easy for me to explain French grammar rules.	-2	0	0,00	3	9,09	2	5,41	3	8,82	
		-1	6	16,22	8	24,24	4	10,81	12	35,29	
		0	24	64,86	17	51,52	24	64,86	15	44,12	
		1	7	18,92	5	15,15	7	18,92	4	11,76	
		2	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	
		Total	37	100	33	100	37	100	34	100	
Différence pré/post			Score	Écart-type	Score	Écart-type	Score	Écart-type	Score	Écart-type	
p			0,03	0,37	0,00	0,82	-0,03	0,42	-0,41	0,70	
						-0,06			0,63		
						0,7861			0,6626		

Tableau G.4.3 Données descriptives pour le construit de la maîtrise de la grammaire (3 de 4)

Item	Énoncé	Échelle	Valeur	AL1				PRÉ-TEST				POST-TEST			
				Groupe expérimental		Groupe témoin		Groupe expérimental		Groupe témoin		Groupe expérimental		Groupe témoin	
11(AL1)	I can explain many of the English grammar rules.	I strongly disagree	-2	1	2,70	0	0	1	2,70	0	0	1	2,70	0	0
		I disagree	-1	9	24,32	2	5,88	6	16,22	8	23,53	6	16,22	8	23,53
		I neither agree nor disagree	0	11	29,73	12	35,29	16	43,24	12	35,29	16	43,24	12	35,29
		I agree	1	14	37,84	17	50,00	14	37,84	12	35,29	14	37,84	12	35,29
		I strongly agree	2	2	5,41	3	8,82	0	0,00	2	5,88	0	0,00	2	5,88
Total				37	100	34	100	37	100	34	100	37	100	34	100
				Score	Écart-type	Score	Écart-type	Score	Écart-type	Score	Écart-type	Score	Écart-type	Score	Écart-type
				0,19	0,81	0,62	0,63	0,16	0,63	0,24	0,75	0,16	0,63	0,24	0,75
Différence pré/post															
p								0,7425		0,0418					
Item	Énoncé	Échelle	Valeur	FL2				PRÉ-TEST				POST-TEST			
				Groupe expérimental		Groupe témoin		Groupe expérimental		Groupe témoin		Groupe expérimental		Groupe témoin	
4(FL2)	I can explain many of the French grammar rules.	I strongly disagree	-2	1	2,78	4	12,12	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
		I disagree	-1	4	11,11	2	6,06	4	10,81	10	29,41	4	10,81	10	29,41
		I neither agree nor disagree	0	20	55,56	14	42,42	23	62,16	17	50	23	62,16	17	50
		I agree	1	10	27,78	12	36,36	9	24,32	6	17,65	9	24,32	6	17,65
		I strongly agree	2	1	2,78	1	3,03	1	2,70	1	2,94	1	2,70	1	2,94
Total				36	100	33	100	37	100	34	100	37	100	34	100
				Score	Écart-type	Score	Écart-type	Score	Écart-type	Score	Écart-type	Score	Écart-type	Score	Écart-type
				0,41	0,87	0,38	1,04	0,19	0,49	-0,06	0,55	0,19	0,49	-0,06	0,55
Différence pré/post															
p								0,03		0,62		0,13		0,87	
								1		0,5317					

Tableau G.4.4 Données descriptives pour le construit de la maîtrise de la grammaire (4 de 4)

Item	Énoncé	Échelle	Valeur	AL1				PRÉ-TEST				POST-TEST			
				Groupe expérimental		Groupe témoin		Groupe expérimental		Groupe témoin		Groupe expérimental		Groupe témoin	
13(AL1)	English grammar is difficult.			#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
	I strongly disagree		2	5	13,51	7	21,21	5	13,51	5	13,51	8	23,53	5	13,51
	I disagree		1	20	54,05	19	57,58	24	64,86	24	64,86	13	38,24	24	64,86
	I neither agree nor disagree		0	10	27,03	6	18,18	7	18,92	7	18,92	7	20,59	7	20,59
	I agree		-1	1	2,70	1	3,03	1	2,70	1	2,70	6	17,65	1	2,70
	I strongly agree		-2	1	2,70	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
	Total			37	100	33	100	37	100	37	100	34	100	34	100
				Score	Écart-type	Score	Écart-type	Score	Écart-type	Score	Écart-type	Score	Écart-type	Score	Écart-type
				-0,73	0,64	-0,68	0,91	-0,89	0,44	-0,68	0,87	-0,68	0,87	-0,68	0,87
				Différence pré/post				0,08	0,6	-0,19	0,9	0,5811	0,6	-0,19	0,9
				p											
Item	Énoncé	Échelle	Valeur	FL2				PRÉ-TEST				POST-TEST			
				Groupe expérimental		Groupe témoin		Groupe expérimental		Groupe témoin		Groupe expérimental		Groupe témoin	
1(F2)	French grammar is difficult.			#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
	I strongly disagree		2	1	2,78	0	0,00	3	8,11	1	2,94	1	2,94	1	2,94
	I disagree		1	14	38,89	11	32,35	12	32,43	7	20,59	7	20,59	7	20,59
	I neither agree nor disagree		0	9	25,00	15	44,12	13	35,14	13	38,24	13	38,24	13	38,24
	I agree		-1	11	30,56	6	17,65	8	21,62	10	29,41	10	29,41	10	29,41
	I strongly agree		-2	1	2,78	2	5,88	1	2,70	3	8,82	3	8,82	3	8,82
	Total			36	100	34	100	37	100	34	100	34	100	34	100
				Score	Écart-type	Score	Écart-type	Score	Écart-type	Score	Écart-type	Score	Écart-type	Score	Écart-type
				0,16	1,08	-0,03	0,63	-0,22	0,80	0,21	0,78	-0,22	0,80	0,21	0,78
				Différence pré/post				0,11	1,08	-0,15	0,76	0,4625	1,08	-0,15	0,76
				p											

G.5 Données descriptives des items ajoutés lors du post-test

Tableau G.5.1 Données descriptives pour le construit de l'utilité de la grammaire (post-test)

Item	Énoncé	Échelle	Valeur	POST-TEST AL1				POST-TEST FL2			
				Groupe expérimental		Groupe témoin		Groupe expérimental		Groupe témoin	
				#	%	#	%	#	%	#	%
20(AL1+FL2)	<i>I think that learning about English (French) past tenses was (would be) helpful.</i>	<i>I strongly disagree</i>	-2	0	0,00	1	2,94	0	0,00	0	0,00
		<i>I disagree</i>	-1	1	2,70	2	5,88	2	5,41	3	8,82
		<i>I neither agree nor disagree</i>	0	10	27,03	4	11,76	9	24,32	3	8,82
		<i>I agree</i>	1	21	56,76	16	47,06	18	48,65	19	55,88
		<i>I strongly agree</i>	2	5	13,51	11	32,35	8	21,62	9	26,47
		Total		37	100	34	100	37	100	34	100
				Score	Écart-type	Score	Écart-type	Score	Écart-type	Score	Écart-type
				0,81	0,54	1,00	0,65	0,86	0,62	1,00	0,53

Tableau G.5.2 Données descriptives pour le construit de la fréquence de la grammaire (post-test)

Item	Énoncé	Échelle	Valeur	POST-TEST AL1				POST-TEST FL2			
				Groupe expérimental		Groupe témoin		Groupe expérimental		Groupe témoin	
				#	%	#	%	#	%	#	%
18(AL1+FL2)	<i>We did activities on English (French) past tenses during the past two weeks.</i>	<i>I strongly disagree</i>	-2	0	0,00	14	41,18	0	0,00	1	2,94
		<i>I disagree</i>	-1	0	0,00	11	32,35	1	2,70	0	0,00
		<i>I neither agree nor disagree</i>	0	6	16,22	6	17,65	3	8,11	5	14,71
		<i>I agree</i>	1	19	51,35	3	8,82	18	48,65	21	61,76
		<i>I strongly agree</i>	2	12	32,43	0	0,00	15	40,54	7	20,59
		Total		37	100	34	100	37	100	34	100
				Score	Écart-type	Score	Écart-type	Score	Écart-type	Score	Écart-type
				1,16	0,54	-1,06	0,78	1,27	0,59	0,97	0,46

Tableau G.5.3 Données descriptives pour le construit de l'intérêt de la grammaire (post-test)

Item	Énoncé	Échelle	Valeur	POST-TEST AL1				POST-TEST FL2			
				Groupe expérimental		Groupe témoin		Groupe expérimental		Groupe témoin	
				#	%	#	%	#	%	#	%
17(AL1+FL2)	Learning about English	I strongly disagree	-2	1	2,70	9	27,27	0	0,00	10	29,41
	(French) past tenses was	I disagree	-1	8	21,62	10	30,30	10	27,03	9	26,47
	interesting. / I would like	I neither agree nor disagree	0	18	48,65	5	15,15	14	37,84	7	20,59
	to do more grammar in	I agree	1	8	21,62	8	24,24	11	29,73	7	20,59
	my English (French) class.	I strongly agree	2	2	5,41	1	3,03	2	5,41	1	2,94
		Total		37	100	33	100	37	100	34	100
				Score	Écart-type	Score	Écart-type	Score	Écart-type	Score	Écart-type
				0,05	0,62	-0,26	1,35	0,14	0,72	-0,59	1,05

Tableau G.5.4 Données descriptives pour le construit de la maîtrise de la grammaire (post-test)

Item	Énoncé	Échelle	Valeur	POST-TEST AL1				POST-TEST FL2			
				Groupe expérimental		Groupe témoin		Groupe expérimental		Groupe témoin	
				#	%	#	%	#	%	#	%
19(AL1+FL2)	I understand how to use the simple past and the past progressive in English (the passé composé and the imparfait in French).	I strongly disagree	-2	0	0,00	0	2,94	0	0,00	1	2,94
		I disagree	-1	1	2,70	9	26,47	0	0,00	2	5,88
		I neither agree nor disagree	0	3	8,11	11	32,35	6	16,22	7	20,59
		I agree	1	23	62,16	10	29,41	24	64,86	18	52,94
		I strongly agree	2	10	27,03	3	8,82	7	18,92	6	17,65
Total				37	100	34	100	37	100	34	100
				Score	Écart-type	Score	Écart-type	Score	Écart-type	Score	Écart-type
				1,14	0,47	0,15	0,83	1,03	0,37	0,76	0,69

APPENDICE H

RÉSULTATS BRUTS AUX TESTS

Tableau H.1 Résultats bruts aux tests par groupe, versions confondues, et différence statistique entre les groupes (*p*)

Section	Pré-test				Post-test				Différence pré-test / post-test							
	Groupe expérimental (n = 36)		Groupe témoin (n = 33)		Groupe expérimental (n = 36)		Groupe témoin (n = 33)		Groupe expérimental		Groupe témoin					
	Moy.	Éc.-t.	Moy.	Éc.-t.	Moy.	Éc.-t.	Moy.	Éc.-t.	Moy.	Éc.-t.	Moy.	Éc.-t.				
Anglais L1	Différ. e gr. p												Différ. e gr. p		Différ. e gr. p	
	I	38,19	22,15	45,08	15,29	0,1413	53,13	21,83	42,05	17,35	0,0234	14,93	20,33	-3,03	13,52	0,0010
	II	69,72	18,90	72,12	17,63	0,5884	73,06	16,36	75,45	19,05	0,5757	3,33	20,37	3,33	20,20	0,9071
	III	67,01	7,67	68,94	8,47	0,3253	66,67	10,87	70,58	6,98	0,0826	-0,35	10,80	1,64	8,05	0,4400
	Total	58,31	11,32	62,05	8,91	0,1347	64,28	11,38	62,69	8,11	0,5102	5,97	9,10	0,65	8,27	0,0355
Français L2	I	45,49	24,67	60,61	17,98	0,0052	56,25	20,81	67,80	22,97	0,0318	10,76	18,98	7,20	21,81	0,5855
	II	68,33	17,81	65,76	23,46	0,6073	63,06	23,28	62,73	21,69	0,8520	-5,28	16,13	-3,03	25,00	0,8002
	III	39,24	18,10	42,42	17,48	0,4601	43,17	17,74	47,60	20,01	0,3332	3,94	11,82	5,18	14,99	0,6805
	Total	51,02	14,52	56,26	14,13	0,1337	54,16	14,68	59,38	16,09	0,1634	3,14	9,86	3,11	12,77	0,9936

APPENDICE I

DONNÉES QUALITATIVES DES QUESTIONNAIRES

I.1	Données qualitatives recueillies grâce aux questionnaires du pré-test	244
	Tableau I.1.1 Question 1 de la section II des questionnaires du pré-test	244
	Tableau I.1.2 Question 2 de la section II des questionnaires du pré-test	245
	Tableau I.1.3 Question 3 de la section II des questionnaires du pré-test	245
I.2	Données qualitatives recueillies grâce aux questionnaires du post-test.....	246
	Tableau I.2.1 Question 1 de la section II des questionnaires du post-test	246
	Tableau I.2.2 Question 3 de la section II du questionnaire en anglais L1 au post-test (groupe expérimental seulement)	247
	Tableau I.2.3 Question 4 de la section II du questionnaire en anglais L1 au post-test (groupe expérimental seulement)	247
	Tableau I.2.4 Question 1 de la section II du questionnaire en anglais L1 au post-test (groupe témoin seulement)	248
	Tableau I.2.5 Question 3 de la section II du questionnaire en français L2 au post-test	248
	Tableau I.2.6 Question 5 (4 pour le groupe témoin) de la section II du questionnaire en français L2 au post-test	249
	Tableau I.2.7 Question 4 de la section II du questionnaire en français L2 au post-test (groupe expérimental seulement)	249

Tableau I.2.8 Question 6 (5 pour le groupe témoin) de la section II du questionnaire en français L2 au post-test	250
--	-----

H.1 Données qualitatives recueillies grâce aux questionnaires du pré-test

Tableau I.1.1 Question 1 de la section II des questionnaires du pré-test

H-1 What word comes immediately to your mind when you think about grammar?																				
		Boring/Not fun			Complicated/Difficult			Cool/Fun			Pronouns			Pronunciation			Punctuation/Specific sign			Rules
		#	%		#	%		#	%		#	%		#	%		#	%		
AL1	Gr. expérimental (n = 37)	6	16,22	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	5,41	1	2,70	4	10,81	0	0,00			
	Gr. témoin (n = 34)	8	23,53	0	0,00	6	17,65	0	0,00	0	0,00	0	0,00	5	14,71	1	2,94			
	Total	14	19,72	0	0,00	6	8,45	2	2,82	1	1,41	0	0,00	9	12,68	1	1,41			
FL2	Gr. expérimental (n = 37)	2	5,41	2	5,41	2	5,41	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	2,70	3	8,11			
	Gr. témoin (n = 34)	14	41,18	2	5,88	1	2,94	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	6	17,65			
	Total	16	22,54	4	5,63	3	4,23	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	1,41	9	12,68			
		Spelling			Verbs			Words			Work			Writing			Autre			
		#	%		#	%		#	%		#	%		#	%		#	%		
AL1	Gr. expérimental	7	18,92	0	0,00	4	10,81	1	2,70	3	8,11	9	24,32							
	Gr. témoin	5	14,71	0	0,00	0	0,00	2	5,88	4	11,76	3	8,82							
	Total	12	16,90	0	0,00	4	5,63	3	4,23	7	9,86	12	16,90							
FL2	Gr. expérimental	2	5,41	12	32,43	1	2,70	1	2,70	1	2,70	10	27,03							
	Gr. témoin	0	0,00	4	11,76	0	0,00	1	2,94	0	0,00	6	17,65							
	Total	2	2,82	16	22,54	1	1,41	2	2,82	1	1,41	16	22,54							
																	Writing			

Tableau I.1.2 Question 2 de la section II des questionnaires du pré-test

[illegible]

Tableau I.1.3 Question 3 de la section II des questionnaires du pré-test

IL-3 Is there anything else you would like to tell me about grammar?															
		Boring/Dislike		Cool/Fun		Difficulty/Complicated		Easy		Many teachers = hard		Not taught		Taught a little	
		#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
AL1	Gr. expérimental (n = 37)	0	0,00	1	2,70	0	0,00	3	8,11	0	0,00	2	5,41	3	8,11
	Gr. témoin (n = 34)	4	11,76	3	8,82	0	0,00	1	2,94	0	0,00	20	0,00	20	58,82
	Total	4	5,63	4	5,63	0	0,00	4	5,63	0	0,00	2	2,82	23	32,39
FL2	Gr. expérimental (n = 37)	0	0,00	0	0,00	2	5,41	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
	Gr. témoin (n = 34)	9	26,47	2	5,88	5	14,71	3	8,82	7	20,59	1	2,94	8	23,53
	Total	9	12,68	2	2,82	7	9,86	3	4,23	7	9,86	1	1,41	8	11,27
		Taught a lot													
AL1	Gr. expérimental	3	8,11												
	Gr. témoin	3	8,82												
	Total	6	8,45												
FL2	Gr. expérimental	4	10,81												
	Gr. témoin	2	5,88												
	Total	6	8,45												

H.2 Données qualitatives recueillies grâce aux questionnaires du post-test

Tableau I.2.1 Question 1 de la section II des questionnaires du post-test

		II-1 How do you think you have (not) improved your knowledge of the English. Simple Past and Past Progressive/French passé composé and imparfait over the past two weeks?									
		Better understanding		Identify/Knowledge		Improvement in general		Implicit made explicit		New	
		#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
ALL	Gr. expérimental (n = 37)										
	Yes	4	10,81	21	56,76	8	21,62	3	8,11	14	37,84
	No	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	2,70	0	0,00
FL2	Gr. expérimental (n = 37)										
	Yes	14	37,84	3	8,11	4	10,81	0	0,00	0	0,00
	No	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
FL2	Gr. témoin (n = 34)										
	Yes	13	38,24	6	17,65	7	20,59	0	0,00	0	0,00
	No	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
	Total FL2 Yes	27	38,03	9	12,68	11	15,49	0	0,00	0	0,00
		Review		Talk better		Write better		Not taught enough		Practice	
		#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
ALL	Gr. expérimental										
	Yes	1	2,70	1	2,70	9	24,32	0	0,00	6	16,22
	No	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
FL2	Gr. expérimental										
	Yes	1	2,70	2	5,41	3	8,11	0	0,00	15	40,54
	No	2	5,41	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
FL2	Gr. témoin										
	Yes	2	5,88	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	8,82
	No	0	0,00	0	0,00	0	0,00	4	11,76	0	0,00
	Total FL2 Yes	3	4,23	2	2,82	3	4,23	0	0,00	13	25,35

Tableau I.2.2 Question 3 de la section II du questionnaire en anglais L1 au post-test (groupe expérimental seulement)

		II-3 Why do you think doing these activities in your English class have (not) helped you in any way?									
		Already knows how to use it					Better understanding				
		#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
ALL	Gr. expérimental (n = 37)										
	Yes	0	0,00	6	16,22	2	5,41	2	5,41	2	5,41
	No	2	5,41	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Learning/Knowledge											
Improve writing skills											
Identification											
Explained											
Easier											
Understanding/Avoid mistakes											
Practise											
Doing to do with English class											
ALL	Gr. expérimental										
	Yes	0	0,00	2	5,41	2	5,41	2	5,41	2	5,41
	No	1	2,70	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00

Tableau I.2.3 Question 4 de la section II du questionnaire en anglais L1 au post-test (groupe expérimental seulement)

		II-4 Why would you (not) like to do similar activities in your English class, concerning other English grammar elements?									
		Already knows enough					Boring/Dislike				
		#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
ALL	Gr. expérimental (n = 37)										
	Yes	0	0,00	0	0,00	6	16,22	0	0,00	0	0,00
	No	1	2,70	10	27,03	0	0,00	1	2,70	1	2,70
New knowledge											
Pointless											
Too much to learn											
ALL	Gr. expérimental										
	Yes	7	18,92	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
	No	0	0,00	1	2,70	1	2,70	1	2,70	1	2,70
Enough!											
Hard											
Helpful											
Interesting/Fun											

Tableau I.2.4 Question 1 de la section II du questionnaire en anglais L1 au post-test (groupe témoin seulement)

II-1 Why would you (not) like to study English grammar in your English class?																	
		Boring/Dislike		But not too much please!				Easy		Enough!		Important		Interesting/Fun		Not enough	
		#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
ALL	Gr. témoin (n = 34)																
	Yes	2	5,88	2	5,88	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	5,88	1	2,94	1	2,94
	No	12	35,29	0	0,00	1	2,94	12	35,29	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
		Pointless		To improve talking skills		To improve writing skills		To understand/read better									
		#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
ALL	Gr. témoin																
	Yes	1	2,94	8	23,53	7	20,59	4	11,76								
	No	1	2,94	0	0,00	0	0,00	0	0,00								

Tableau I.2.5 Question 3 de la section II du questionnaire en français L2 au post-test

II-3 Why do you think that learning about the English Simple Past and Past Progressive in your English class has (not) helped you learn the French passé composé and imparfait?																	
		Already knows it in French				Comparison		Different		Doesn't know it in English		Easier/More simple		English is easier		First language first!	
		#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
FL2	Gr. expérimental (n = 37)																
	Yes	0	0,00	2	5,41	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	5,41	2	5,41	0	0,00
	Yes/No	1	2,70	1	2,70	1	2,70	1	2,70	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
	No	0	0,00	0	0,00	0	0,00	19	51,35	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
FL2	Gr. témoin (n = 34)																
	Yes	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	2,94	3	8,82	0	0,00	5	14,71
	Yes/No	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
	No	3	8,82	0	0,00	0	0,00	11	32,35	5	14,71	0	0,00	0	0,00	0	0,00
	Total	4	5,63	3	4,23	31	43,56	6	8,45	5	7,04	2	2,82	5	7,04		
FL2	Gr. expérimental																
	Yes	0	0,00	2	5,41	7	18,92										
	Yes/No	0	0,00	0	0,00	0	0,00										
	No	1	2,70	1	2,70	0	0,00										
FL2	Gr. témoin																
	Yes	0	0,00	3	8,82	8	23,53										
	Yes/No	0	0,00	0	0,00	0	0,00										
	No	0	0,00	0	0,00	0	0,00										
	Total	1	1,41	6	8,45	15	21,13										

Tableau I.2.6 Question 5 (4 pour le groupe témoin) de la section II du questionnaire en français L2 au post-test

II-5/4 Why do you think studying English grammar in general would (not) help you learn French grammar?															
		Comparison		Different		Doesn't make a difference		Easier/More simple		First language first!		French is harder		Grammar is grammar	
		#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
FL2	Gr. expérimental (n = 37)														
	Yes	0	0,00	0	0,00	0	0,00	4	10,81	1	2,70	0	0,00	0	0,00
	Yes/No	2	5,41	2	5,41	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
	No	0	0,00	11	29,73	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	5,41	0	0,00
FL2	Gr. témoin (n = 34)														
	Yes	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	8,82	3	8,82	0	0,00	1	2,94
	Yes/No	0	0,00	1	2,94	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
	No	0	0,00	10	29,41	1	2,94	0	0,00	0	0,00	1	2,94	0	0,00
Total		2	2,82	24	33,80	1	1,41	7	9,86	4	5,63	3	4,23	1	1,41
Similar															
		Less mistakes		are clear/better understood		More complicated/confusing									
		#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
FL2	Gr. expérimental														
	Yes	2	5,41	3	8,11	0	0,00	4	10,81						
	Yes/No	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	8,11						
FL2	Gr. témoin														
	Yes	0	0,00	5	14,71	0	0,00	9	26,47						
	Yes/No	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00						
Total		2	2,82	8	11,27	4	5,63	18	25,35						

Tableau I.2.7 Question 4 de la section II du questionnaire en français L2 au post-test (groupe expérimental seulement)

II-4 Why would you (not) like to learn other grammar elements in both English and French, like you have done during the past two weeks?															
		Already knows enough		Boring/Dislike		Easy		Enough!		Hard		Helpful		Interesting/Fun	
		#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
FL2	Gr. expérimental (n = 37)														
	Yes	0	0,00	0	0,00	4	10,81	0	0,00	0	0,00	9	24,32	5	13,51
	No	2	5,41	12	32,43	1	2,70	2	5,41	1	2,70	1	2,70	2	5,41
		New knowledge		Pointless		Too much to learn									
		#	%	#	%	#	%								
FL2	Gr. expérimental														
	Yes	1	2,70	0	0,00	0	0,00								
	No	0	0,00	0	0,00	0	0,00								

Too much to learn

Pointless

RÉFÉRENCES

- Adamczewski, H. 1975. «Le montage d'une grammaire seconde». *Langages*, vol. 39, p. 31-50.
- Andrews, S. 2001. «The Language Awareness of the L2 Teacher: Its Impact Upon Pedagogical Practice». *Language Awareness*, vol. 10, no 2, p. 75-90.
- , 2007. *Teacher Language Awareness*. Coll. «Cambridge Language Teaching Library». Cambridge: Cambridge University Press.
- Antón, M., et F. J. DiCamilla. 1999. «Socio-Cognitive Functions of L1 Collaborative Interaction in the L2 Classroom». *The Modern Language Journal*, vol. 83, no 2, p. 233-247.
- Atkinson, D. 1987. «The mother tongue in the classroom: a neglected resource?». *ELT Journal*, vol. 41, no 4, p. 241-247.
- Auerbach, E. R. 1993. «Reexamining English Only in the ESL Classroom». *TESOL Quarterly*, vol. 27, no 1, p. 9-32.
- Ayoun, D. 2005. «The acquisition of tense and aspect in L2 French from a Universal Grammar perspective». In *Tense and Aspect in Roman Languages: Theoretical and applied perspectives*, sous la dir. de D. Ayoun et R. Salaberry, p. 79-127. Amsterdam: John Benjamins.
- Bache, C., et N. Davidsen-Nielsen. 1997. *Mastering English*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Bade, M. 2008. «Grammar and good language learners». In *Lessons from good language learners*, sous la dir. de C. Griffiths, p. 174-184. Cambridge: Cambridge University Press.
- Beaudry, H. 2006. *Pointcom : Cahier de l'élève 2*. Mont-Royal (Qc): Groupe Modulo.
- Bialystok, E. 1991. «Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency». In *Language processing in bilingual children*, sous la dir. de E. Bialystok, p. 113-140. Cambridge: Cambridge University Press.

- Blais, S., et M. Gagnon. 2006. *Relais grammatical : Cahier d'activités, 1er cycle du secondaire, 1re secondaire*. Anjou: Éditions CEC inc.
- Blase, D., R. McFarlan et S. Little. 2003. «Bridging the Grammar Gap: An Interdisciplinary Approach». *The English Journal*, vol. 92, no 3, p. 51-56.
- Blyth, C. 2005. «From empirical findings to the teaching of aspectual distinctions». In *Tense and Aspect in Romance Languages: Theoretical and applied perspectives*, sous la dir. de D. Ayoun et R. Salaberry, p. 211-252. Amsterdam: John Benjamins.
- Bogdan, D. 1995. *The importance of first language literacy in the acquisition of a second language: research report*. Toronto: Canadian Multilingual Literacy Centre.
- Bolitho, R., R. Carter, R. Hughes, R. Ivanić, H. Masuhara et B. Tomlinson. 2003. «Ten questions about language awareness». *ELT Journal*, vol. 57, no 3, p. 251-259.
- Borg, S. 1999a. «Studying teacher cognition in second language grammar teaching». *System*, vol. 27, p. 19-31.
- , 1999b. «Teachers' theories in grammar teaching». *ELT Journal*, vol. 53, no 3, p. 157-167.
- , 2003. «Teacher Cognition in Grammar Teaching: A Literature Review». *Language Awareness*, vol. 12, no 2, p. 96-108.
- , 2006. *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice*. London: Continuum.
- Burley, S., et C. Pomphrey. 2002. «Intercomprehension: a move towards a new type of language teacher». *Language Learning Journal*, vol. 25, no 1, p. 46-51.
- , 2003. «Intercomprehension in Language Teacher Education: A Dialogue between English and Modern Languages». *Language Awareness*, vol. 12, no 3-4, p. 247-255.
- Cajkler, W., et J. Hislam. 2002. «Trainee Teachers' Grammatical Knowledge: The Tension Between Public Expectation and Individual Competence». *Language Awareness*, vol. 11, no 3, p. 161-177.
- Canac-Marquis, J. 2000. *Grammaire moderne*. Saint-Jérôme: Éditions du Phase.

- Carter, R. 2003. «Key concepts in ELT: Language awareness». *ELT Journal*, vol. 57, no 1, p. 64-65.
- Carter, R., et M. McCarthy. 2006. *Cambridge Grammar of English: A Comprehensive Guide Spoken and Written English Grammar and Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Castellotti, V. 2001. *La langue maternelle en classe de langue étrangère : Didactique des langues étrangères*. Paris: CLE international.
- Cauchon, J. 2003. *Ma première grammaire Bescherelle*. Coll. «Bescherelle». Montréal: Éditions Hurtubise HMH ltée.
- Celce-Murcia, M. 1995. «Learning and Teaching L1 and L2 Grammar: Many Differences But Also Some Similarities». *Revue de l'ACLA - Journal of the CAAL*, vol. 17, no 2, p. 47-55.
- Chartrand, S.-G., D. Aubin, R. Blain et C. Simard. 1999. *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Boucherville: Graficor.
- Collingham, M. 1988. «Making use of students' linguistic resources». In *Current issues in teaching English as a second language to adults*, sous la dir. de S. Nicholls et E. Hoadley-Maidment, p. 81-96. London: Edward Arnold.
- Collins, L. 2007. «L1 Differences and L2 Similarities: Teaching Verb Tenses in English». *ELT Journal*, vol. 61, no 4, p. 295-303.
- Cook, V. 2001. «Using the First Language in the Classroom». *The Canadian Modern Language Review - La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 57, no 3, p. 402-423.
- Cordingley, P., M. Bell, B. Rundell, D. Evans et A. Curtis. 2003. «The impact of collaborative Continuing Professional Development (CPD) on classroom teaching and learning: How does collaborative Continuing Professional Development (CPD) for teachers of the 5-16 age range affect teaching and learning?». *Research Evidence in Education Library*. En ligne.
<http://eppi.ioe.ac.uk/cms/LinkClick.aspx?fileticket=lvR%2bp8KX%2bRM%3d&tabid=132&mid=758&language=en-US>. Consulté le 12 juillet 2010.
- Cordingley, P., M. Bell, S. Thomason et A. Firth. 2005. «The impact of collaborative continuing professional development (CPD) on classroom teaching and learning. Review: How do collaborative and sustained CPD and sustained but not collaborative

- CPD affect teaching and learning?». *Research Evidence in Education Library*. En ligne.
 <<http://eppi.ioe.ac.uk/cms/LinkClick.aspx?fileticket=TFVw%2bEl3y08%3d&tabid=136&mid=959&language=en-US>>. Consulté le 12 juillet 2010.
- Cornuau, N. 2004. *Grammaire anglaise*. Édimbourg: Chambers Harrap Publishers Ltd.
- Cots, J. M. 2008. «Knowledge about Language in the Mother Tongue and Foreign Language Curricula». In *Encyclopedia of Language and Education*, 2^e éd., sous la dir. de J. Cenoz et N. H. Hornberger, p. 15-30. New York: Springer.
- Crystal, D. 2004. *Making Sense of Grammar*. Harlow: Pearson Education.
- Cummins, J. 1979. «Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children». *Review of Educational Research*, vol. 49, no 2, p. 222-251.
- , 2008a. «Introduction to volume 5: Bilingual education». In *Encyclopedia of Language and Education*, 2^e éd., sous la dir. de J. Cummins et N. H. Hornberger, p. xiii-xxiii. New York: Springer.
- , 2008b. «Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education». In *Encyclopedia of Language and Education*, 2^e éd., sous la dir. de J. Cummins et N. H. Hornberger, p. 65-75. New York: Springer.
- Dabène, L. 1996. «Pour une contrastivité "revisitée"». *Études de linguistique appliquée*, vol. 103, p. 393-400.
- Dagenais, D., F. Armand, N. Walsh et E. Maraillet. 2010. «L'Éveil aux langues et la co-construction de connaissances sur la diversité linguistique». *Revue canadienne de linguistique appliquée*, vol. 10, no 2, p. 197-219.
- Dansereau, D. 1987. «A Discussion of Techniques Used in the Teaching of the *Passé Composé* / *Imparfait* Distinction in French». *The French Review*, vol. 61, no 1, p. 33-38.
- de Beaugrande, R. 1984. «Yes, Teaching Grammar Does Help». *The English Journal*, vol. 73, no 2, p. 66-69.
- De Pietro, J.-F. 1999. «La diversité des langues : un outil pour mieux comprendre la grammaire? ». *Travaux neuchâtelois de linguistique*, vol. 31, p. 179-202.

- De Salins, G.-D. 1996. *Grammaire pour l'enseignement / apprentissage du FLE*. Paris: Les Éditions Didier.
- De Villers, M.-É. 2003. *La nouvelle grammaire en tableaux*, 4^e éd. Montréal: Éditions Québec Amérique.
- DeKeyser, R. M. 2003. «Implicit and explicit learning». In *Handbook of Second Language Learning*, sous la dir. de C. Doughty et M. Long, p. 312-348. Oxford: Blackwell.
- , 2005. «What Makes Learning Second-Language Grammar Difficult? A Review of Issues». *Language Learning*, vol. 55, no S1, p. 1-25.
- Diffey, N. 1995. «'General Language Education' and Second Language Teaching in Canada». *Language Awareness*, vol. 4, no 4, p. 189-201.
- Dixon, J. 2003. «Historical Considerations: An International Perspective». In *Handbook of Research on Teaching the English Language Arts: Second Edition*, sous la dir. de J. Flood, D. Lapp, J. R. Squire et J. M. Jensen, p. 18-23. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Doniger, P. E. 2003. «Language Matters: Grammar as a Tool in the Teaching of Literature». *The English Journal*, vol. 92, no 3, p. 101-104.
- Dörnyei, Z. 2003. *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Doughty, C. 1991. «Second language instruction does make a difference: Evidence from an empirical study of SL relativization». *Studies in second language acquisition*, vol. 13, p. 431-496.
- Downing, A., et P. Locke. 2002. *A University Course in English Grammar*. London: Routledge.
- Duff, P. A. 2008. «Heritage Language Education in Canada». In *Heritage Language Education: A New Field Emerging*, sous la dir. de D. M. Brinton, O. Kagan et S. Bauckus, p. 71-90. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Dufresne, M. 2007. «Développer sa compétence en français : l'importance des connaissances métalinguistiques et procédurales». Actes de colloque. *Congrès annuel de l'Association canadienne de linguistique 2007*, p. 1-13.

- Dunn, P. A., et K. Lindblom. 2003. «Why Revitalize Grammar?». *The English Journal*, vol. 92, no 3, p. 43-50.
- Ehrenworth, M. 2003. «Grammar - Comma - a New Beginning». *The English Journal*, vol. 92, no 3, p. 90-96.
- Ellis, N. C. 1995. «Consciousness in Second Language Acquisition: A Review of Field Studies and Laboratory Experiments». *Language Awareness*, vol. 4, no 3, p. 123-146.
- , 2008a. «Implicit and Explicit Knowledge about Language». In *Encyclopedia of Language and Education*, sous la dir. de J. Cenoz et N. H. Hornberger, p. 119-131. New York: Springer.
- Ellis, Rod. 2006. «Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective». *TESOL Quarterly*, vol. 40, no 1, p. 83-107.
- , 2008b. «Explicit Knowledge and Second Language Learning and Pedagogy». In *Encyclopedia of Language and Education*, sous la dir. de J. Cenoz et N. H. Hornberger, p. 143-153. New York: Springer.
- Fahmy, C. 2007. «Enseignement du passé composé et de l'imparfait à l'aide des différences aspectuelles : compréhension et application par des adultes apprenant le français langue seconde». Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Ferrer, V. 2005. «The mother tongue in the classroom: cross-linguistic comparisons, noticing and explicit knowledge». *Teach English Worldwide*. En ligne. <www.teachenglishworldwide.com/Articles/Ferrer_mother%20tongue%20in%20the%20classroom.pdf>. Consulté le 20 janvier 2009.
- Garcia, F. 1998. *Les jeux sont faits! : français langue seconde, niveau intermédiaire. Recueil de jeux de grammaire en situation*. Montréal: Éditions Marcel Didier inc.
- Gardner, R. C. 1985. *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gearon, M. 2006. «L'alternance codique chez les professeurs de français langue étrangère pendant des leçons orientées vers le développement des connaissances grammaticales». *The Canadian Modern Language Review - La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 62, no 3, p. 449-467.

- Germain, C. et H. Séguin. 1995. *Le Point sur... La grammaire en didactique des langues*. Coll. «Le Point sur...». Anjou: Centre Éducatif et Culturel inc.
- Grevisse, M. 2000. *Le Bon Usage : Grammaire française*, 13^e éd. ref. par A. Goose. Gembloux (Belg.): Éditions Duculot.
- Gurrey, P. 1961. *Teaching English Grammar*. London: Longmans.
- Harris, V., et M. Grenfell. 2004. «Language-Learning Strategies: A Case for Cross-Curricular Collaboration». *Language Awareness*, vol. 13, no 2, p. 116-130.
- Hatch, E., et A. Lazaraton. 1991. *The Research Manual: Design and Statistics for Applied Linguistics*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Hawkins, E. 1984. *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- , 1992. «Awareness of Language / Knowledge About Language in the Curriculum in England and Wales: An Historical Note on Twenty Years of Curricular Debate». *Language Awareness*, vol. 1, no 1, p. 5-17.
- , 1999. «Foreign Language Study and Language Awareness». *Language Awareness*, vol. 8, no 3-4, p. 124-142.
- Hillocks, G. J., et M. W. Smith. 2003. «Grammars and Literacy Learning». In *Handbook of Research on Teaching the English Language Arts*. 2^e éd., sous la dir. de J. Flood, D. Lapp, J. R. Squire et J. M. Jensen, p. 721-737. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hinton, S. E. 1967. *The Outsiders*. New York: Speak.
- Huddleston, R. D., G. K. Pullum et L. Banes. 2002. *The Cambridge grammar of the English language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hudson, R. 2001. «Grammar teaching and writing skills: the research evidence». *Syntax in the Schools*, vol. 17, p. 1-6. En ligne.
<<http://www.phon.ucl.ac.uk/home/dick/writing.htm>>. Consulté le 15 octobre 2008.
- Hutton, H. K. 1954. «Basic Trouble in Teaching Grammar». *The English Journal*, vol. 43, no 6, p. 320.

- James, C. 1996. «A Cross-linguistic Approach to Language Awareness». *Language Awareness*, vol. 5, no 3-4, p. 138-148.
- Jean, G., et D. Simard. À paraître. «Grammar Teaching and Learning in L2: Necessary, but boring?». *Foreign Language Annals*.
- Kanno, K., T. Hasegawa, K. Ikeda, Y. Ito et M. H. Long. 2008. «Prior Language-Learning Experience and Variation in the Linguistic Profiles of Advanced English-Speaking Learners of Japanese». In *Heritage Language Education: A New Field Emerging*, sous la dir. de D. M. Brinton, O. Kagan et S. Bauckus, p. 165-180. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Keller, J. 1956. «On Teaching the Grammar of English». *The English Journal*, vol. 45, no 4, p. 206-215.
- Krashen, S. et T. Terrell. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press.
- Kreeft Peyton, J. 2008. «Spanish for Native Speakers Education: The State of the Field». In *Heritage Language Education: A New Field Emerging*, sous la dir. de D. M. Brinton, O. Kagan et S. Bauckus, p. 243-256. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Kupferberg, I., et E. Olshtain. 1996. «Explicit Contrastive Instruction Facilitates the Acquisition of Difficult L2 Forms». *Language Awareness*, vol. 5, no 3-4, p. 149-165.
- Labeau, E. 2002. «L'unité de l'imparfait : vues théoriques et perspectives pour les apprenants du français langue étrangère». *Travaux de linguistique*, vol. 2, no 45, p. 157-184.
- Larson-Hall, J. 2010. *A Guide to Doing Statistics in Second Language Research Using SPSS*. Coll. «Second Language Acquisition Research Series: Theoretical and Methodological Issues». New York: Routledge.
- Le Goffic, P. 1986. «Que l'imparfait n'est pas un temps du passé». In *Points de vue sur l'imparfait*, sous la dir. de P. Le Goffic, p. 55-70. Caen: Centre de Publications de l'Université de Caen.
- Lefebvre, N., et S. Morel. 2008. *Évaluation de programme : L'évaluation de la mise en oeuvre du renouvellement pédagogique à l'enseignement secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

- Lightbown, P., et N. Spada. 2000. «Do They Know What They're Doing? L2 Learners' Awareness of L1 Influence». *Language Awareness*, vol. 9, no 4, p. 198-217.
- Loewen, S., S. Li, F. Fei, A. Thompson, K. Nakatsukasa, S. Ahn et A. Chen. 2009. «Second language learners' beliefs about error instruction and error correction». *The Modern Language Journal*, vol. 93, p. 91-104.
- Long, M. H. 1991. «Focus on form: A design feature in language teaching methodology». In *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective*, sous la dir. de K. De Bot, D. Coste, R. Ginsberg et C. E. Kramsch, p. 39-52. Amsterdam: John Benjamins.
- Lyster, R. 1994. «La négociation de la forme : stratégie analytique en classe d'immersion». *The Canadian Modern Language Review*, vol. 50, p. 446-465.
- Malavieille, M., et W. Rotgé. 1997. *La grammaire anglaise*. Coll. «Bescherelle». Paris: Hatier.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). 2008a. *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec: Gouvernement du Québec. En ligne.
<<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/index.asp>>. Consulté le 22 octobre 2009.
- , 2008b. *Québec Education Program. Secondary Education, Cycle One*. Québec: Gouvernement du Québec. En ligne.
<http://www.mels.gouv.qc.ca/scctions/programmecFormation/secondaire2/index_en.asp>. Consulté le 22 octobre 2009.
- Mitchell, R. 2000. «Applied Linguistics and Evidence-based Classroom Practice: The Case of Foreign Language Grammar Pedagogy». *Applied Linguistics*, vol. 21, no 3, p. 281-303.
- Mitchell, R., C. Brumfit et J. Hooper. 1994. «'Knowledge about Language': policy, rationales and practices». *Research Papers in Education*, vol. 9, no 2, p. 183-205.
- Mitchell, R., J. Hooper et C. Brumfit. 1994. *Final Report: 'Knowledge about Language', Language Learning and the National Curriculum*. University of Southampton: Centre for Language in Education.
- Nassaji, H., et S. Fotos. 2004. «Current developments in research on the teaching of grammar». *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 24, p. 126-145.

- National Council of Teachers of English (NCTE). 1985. «On Grammar Exercises to Teach Speaking and Writing». The National Council of Teachers of English. En ligne. <<http://www.ncte.org/about/over/positions/category/gram/107492.htm>>. Consulté le 23 octobre 2008.
- Newkirk, T. 2003. «The Learner Develops: The High School Years». In *Handbook of Research on Teaching the English Language Arts*, 2^e éd., sous la dir. de J. Flood, D. Lapp, J. R. Squire et J. M. Jensen, p. 393-404. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Norris, J. M., et L. Ortega. 2001. «Does Type of Instruction Make a Difference? Substantive Findings From a Meta-analytic Review». *Language Learning*, vol. 51, no 1, p. 157-213.
- Odlin, T. 2003. «Cross-Linguistic Influence». In *The Handbook of Second Language Acquisition*, sous la dir. de C. Doughty et M. H. Long, p. 436-486. Malden: Blackwell Publishing Ltd.
- Ouellet, A. 1994. *Processus de recherche : une introduction à la méthodologie de la recherche*, 2^e éd. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Pienemann, M. 1984. «Psychological constraints on the teachability of languages». *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 6, no 2, p. 186-214.
- Pomphrey, C. 2004. «Professional development through collaborative curriculum planning in English and modern languages». *Language Learning Journal*, vol. 29, no 1, p. 12-17.
- Pomphrey, C., et R. Moger. 1999. «Cross-subject Dialogue About Language Attitudes and Perceptions of PGCE Students of English and Modern Languages». *Language Awareness*, vol. 8, no 3-4, p. 223-236.
- Poulson, L., H. Radnor et R. Turner-Bisset. 1996. «From Policy to Practice: Language Education, English Teaching and Curriculum Reform in Secondary Schools in England». *Language and Education*, vol. 10, no 1, p. 33-46.
- Roulet, E. 1981. *Langue maternelle et langues secondes : vers une pédagogie intégrée*. Paris: Hatier.
- Quirk, R., S. Greenbaum, G. Leech et J. Svartvik. 1985. *A Comprehensive Grammar of the English Language*. New York: Longman Group Limited.

- Ringbom, H. 1987. *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Coll. «Multilingual Matters 34». Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Rodrigue, G. 2009. *Évaluation de programme : Programme d'enseignement des langues d'origine (PELO)*. Québec: Gouvernement du Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Schmidt, R. 1990. «The role of consciousness in second language learning». *Applied Linguistics*, vol. 11, p. 129-158.
- Schuster, E. H. 1999. «Reforming English Language Arts : Let's Trash the Tradition». *Phi Delta Kappan*, vol. 80, no 7, p. 518-524.
- Scott, V. M., et M. J. de la Fuente. 2008. «What's the Problem? L2 Learners' Use of the L1 during Consciousness-Raising, Form-Focused Tasks». *Modern Language Journal*, vol. 92, no 1, p. 100-113.
- Selinker, L. 1972. «Interlanguage». *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*. vol. 10, no 1-4, p. 209-232.
- Simard, D. 2007. «L'éveil au langage en classe de langue seconde: de la sensibilisation langagière à l'enseignement de la forme». *French Language Studies*, vol. 17, p. 187-206.
- Simard, D., et G. Jean. 2006. «Pratiques d'enseignement de la grammaire en classe de L2 : usage et perceptions». *Colloque International « Recherches en acquisition et en didactique des langues étrangères et secondes »*, p. 1-13. En ligne. <http://www.groupeelca.org/h/colloque2006/actespdf/simard_jean.pdf>. Consulté le 3 octobre 2008.
- Simmons, E. A. 1991. «Ain't We Never Gonna Study No Grammar?». *The English Journal*, vol. 80, no 8, p. 48-51.
- Simmons, J., et P. S. Carroll. 2003. «Today's Middle Grades: Different Structures, Students, and Classrooms». In *Handbook of Research on Teaching the English Language Arts*, 2^e éd., sous la dir. de J. Flood, D. Lapp, J. R. Squire et J. M. Jensen, p. 357-392. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Spada, N. 1997. «Form-Focused Instruction and Second Language Acquisition: A Review of Classroom and Laboratory Research». *Language Teaching*, vol. 30, p. 73-87.

- Squire, J. R. 2003. «The History of the Profession». In *Handbook of Research on Teaching the English Language Arts*, 2^e éd., sous la dir. de J. Flood, D. Lapp, J. R. Squire et J. M. Jensen, p. 3-17. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Storch, N. et G. Wigglesworth. 2003. «Is There a Role for the Use of the L1 in the L2 Setting?». *TESOL Quarterly*, vol. 37, no 4, p. 760-770.
- Swain, M. 1999. «Language Production in SLA: from Social to Cognitive and Back Again». *Second Language Research Forum*, September 23, p. 1-6.
- Tchudi, S., et L. Thomas. 1996. «Taking the G-r-r-r Out of Grammar». *The English Journal*, vol. 85, no 7, p. 46-54.
- Tibo, G. 1998. *La Nuit Rouge*. Montréal: Québec Amérique.
- Tompkins, G. E., R. M. Bright, M. J. Pollard et P. J. T. Winsor. 2008. *Language arts: content and teaching strategies*, 4^e éd. Toronto: Pearson Education Canada.
- Turnbull, M. 2006. «Employons le français en français de base !». *The Canadian Modern Language Review - La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 62, no 4, p. 611-629.
- Turner, J. 1993. «Using Likert Scales in L2 Research: Another Researcher Comments». *TESOL Quarterly*, vol. 27, no 4, p. 736-739.
- Turner, K., et A. Turvey. 2002. «The Space Between Shared Understandings of the Teaching of Grammar in English and French to Year 7 Learners: Student Teachers Working Collaboratively». *Language Awareness*, vol. 11, no 2, p. 100-113.
- van Lier, L. 2001. «The role of form in language learning». In *Reflections on language and language learning : in honour of Arthur van Essen*, sous la dir. de M. Bax et J.-W. Zwart, p. 253-266. Amsterdam: John Benjamins.
- VanPatten, B. 1993. «Explicit Instruction and Input Processing». *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 15, no 2, p. 225-243.
- Vavra, E. 1996. «On Not Teaching Grammar». *The English Journal*, vol. 85, no 7, p. 32-27.
- , 2003. «Grammar Is Back, but When Will We Start Cooking?». *The English Journal*, vol. 92, no 3, p. 86-89.

Wajnryb, R. 1990. *Grammar dictation*. Coll. «Resource books for teachers». Oxford: Oxford University Press.

Wales, M. L. 1996. «Developing a Cross-Linguistic Grammar Programme». *Language Awareness*, vol. 5, no 3-4, p. 196-218.

Woods, G., et C. Raimond. 2007. *La grammaire anglaise pour les nuls*. Paris: First éditions.